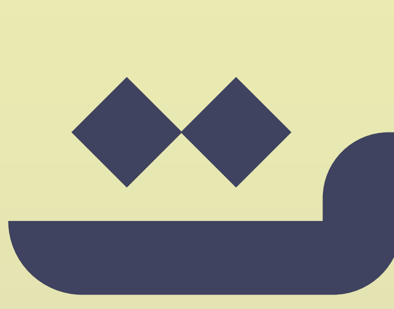


منهجيات

العدد 8 - ربيع 2022

ملفّ العدد

تقويم الطلّاب
كممارسة تعليميّة

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

منهجيّات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلّاقة، وتسهم في الارتقاء بالتعليم في العالم العربيّ من خلال حوار نقديّ يشجّع على التساؤل والخيال والتجريب والابتكار والإبداع.

تعمل منهجيّات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.





عن تحدّيات التقويم في المدارس

لا خلاف حول التحدّيات التي تواجه عمليّة تقويم الطلّاب في المدارس، ومدى ربطها باحتياجات الطالب من جهة، وبسياسات تعليميّة عادلة وفعّالة من جهة أخرى. فممارسات التقويم لمّا تستطع بعدُ أن تحرّر الطالب من عبء هذه المهمّة وتداعياتها على صحّته النفسيّة وتحصيله الدراسيّ ونجاحه التربويّ، فهو ضحيّة ممارسات تحاكمه على مستواه المعرفيّ الآنيّ، بدلًا من دعمه لتطوير معارفه ومهاراته وربطها بما يحدث خارج سياق المدرسة. وثمّة تحدّيات واجهت المعلّم وتحكّمت به وبدوره أدوات التقويم والسياسات المدرسيّة وفرضت عليه آليّة عمل ميكانيكيّة أضرّت، في بعض الأحيان، بأسس تدريسه ورؤيته التربويّة، وحدّت كذلك من مرونته، وتركته أسيرًا للمعارف التي لا يسمح الكتاب المدرسيّ بتداول غيرها. لا زالت أدوات التقويم المستخدمة وطرق تطبيقها تعكس منحًى معياريًّا منفصلًا عن العمليّة التعليميّة، بدل أن يكون التقويم بنائيًّا وجزءًا أساسيًّا منها. فضلًا عن تحدّيات واجهت المدرسة، إذ غالبًا ما كانت تَخضع سياساتها التربويّة وأدوات قياسها لسياسات الدولة الاقتصاديّة ومعايير التنمية الخاصّة بها، فنظام التعليم ليس عادلًا ولا يسمح بتكافؤ الفرص بين المتعلّمين. وعليه، يتناول العدد الثامن من منهجيّات هذه التحدّيات من خلال موضوعات متنوّعة.

يبحث ملفّ العدد في "التقويم كممارسات تعليميّة" من خلال سبع مقالات تعرض مفهوم التقييم أو التقويم من زوايا مختلفة. يتركنا المقال الأوّل مع أسئلة تأمّليّة حول دور الطالب في عمليّة تقييم تعلّماته ويطرح إشكاليّة السلطة المعرفيّة التي نمارسها على الطالب من خلال ممارسات التقييم. يقتضي التقويم مسؤوليّة مشتركة، وذلك في الظروف العاديّة، فكيف الحال في الظروف الاستثنائيّة بعد العودة إلى المدارس؟ مقال ثانٍ عن التقييم الشامل لجميع المتعلّمين في المدارس، وتحديدًا التقييم المبنيّ على المنهج، والذي يساعد على تحديد خطط تدخّل بعض المتعلّمين دون أن يتمّ تصنيفهم ضمن فئة ذوي المشكلات التعلّميّة. ألا تقع بعض المدارس في فخّ هذه التصنيفات الناتجة عن إجراءات تقويم غير فعّالة أو مناسبة؟ هذا ما يؤكّد عليه المقال الثالث الذي يتناول كيفيّة تقييم الصعوبات التعلّميّة لدى الطلّاب ثنائيّي اللغة دون الوقوع في نوع من المقاربة "القصوريّة" في تحليل نتائجهم. وكون التغيير في طرق التقويم يجب أن يطال ثقافة المدرسة وسياساتها ومناهجها المتّبعة، ثمّة مقال عن أنموذج لتطبيق التقويم البديل والذي ينبثق من البرنامج المدرسيّ المعتمد واحتياجات المنهج. وفي الإطار ذاته، مقال يليه عن التقويم عن طريق التخطيط باعتماد استراتيجيّة من شأنها دمج المتعلّمين وزيادة دافعيّتهم. وبالانتقال إلى المقالين السادس والسابع، ندخل في تفاصيل أدوات التقويم والممارسات الصفّيّة التي تنطلق من ملاحظة مستمرّة متغيّرة لاحتياجات الطلّاب: مقال عن استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة، وآخر عن الألعاب الإلكترونيّة التي حلّت مكان الامتحان التقليديّ.

خارج الملفّ، مقال عن التعلّم من خلال المشاريع، يقترح علينا إغلاق الكتب وتطوير المهارات. ومقال عن أهمّيّة التمايز في العمليّة التعليميّة وعن إمكانيّة تطبيق التعليم المتمايز. والتعليم ليس عمليّة بيداغوجيّة تركّز على الجانب المعرفيّ فحسب، بل تطال الجانب الاجتماعيّ العاطفيّ أيضًا، من هنا نجد مقالًا عن الفاقد التعلّميّ والفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ. وحول ربط التعليم بالواقع ليكون حقيقيًّا، "دعوا الواقع يصير أستاذًا"، مقال رابع حول هذا الموضوع. والتعلّم النشط في قلب معادلة التعليم الفعّالة، وهذه رحلة تعلّم نشط من الصفّ إلى المنزل يأخذنا إليها سفراء العلوم. وهل يفهم المعلّم احتياجات طلّابه؟ هل وضع المعلّم نفسه يومًا مكان طلّابه؟ هذا المنظور المختلف يطرحه المقال السادس. وهل تكتمل جوانب العمليّة التعليميّة دون الأهل؟ كيف ندير حوارًا مع أولياء الأمور؟ ثمّ نختم العدد بمقال مترجم حول خمس طرق تجعل التعلّم أولويّة للطلّاب.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
تقويم الطلّاب كممارسة تعليميّة

مقالات عامّة

أبواب المجلّة





منهجيات

ملفّ العدد

التقييم: أفكار وممارسات

أليس عبود

يستغرق التقييم جزءًا كبيرًا من نقاشاتنا التربويّة لما يلعبه من دور في فرز الطلّاب وترتيبهم من الأفضل إلى الأقلّ، بناءً على أحكام يطلقها المعلّمون والمعلّمات. قد يكون هذا الفرز مبنيًّا على تقييم واحد أو عدّة تقييمات في مبحث واحد أو أكثر، ولكن، مهما اختلفت نظرتنا إلى موضوع التقييم يبقى في النهاية توصيفًا للمتعلّم، ويُقرَّر من خلاله نجاح الطالب أو رسوبه في المهمّة المعنيّة، ومدى جدارته لتحقيق التقدّم في المادّة أو المدرسة أو الانتقال منها إلى الجامعة.

نطلق هذا الحكم على الطلّاب لمعرفة قدراتهم أو قيمهم أو مهاراتهم، فأهمّيّة التقييم تكمن في أنّه يقرّر مصير الطلّاب، كما يقرّر، في المراحل الدراسيّة العليا، إمكانيّة استمرار الطالب في مسار أكاديميّ محدّد أو في مسارات أخرى تتطلّب معارف ومهارات أقلّ من المهارات المطلوبة في المسارات الأكاديميّة، وتتربّع مسارات الطبّ والهندسة والصيدلة في مجتمعاتنا العربيّة على قمّة الهرم، فالطلّاب الذين يحصلون على أعلى العلامات في التقييمات والامتحانات النهائيّة، يلتحقون بهذه التخصّصات، أمّا غيرهم فيلتحقون بكلّيّات العلوم الإنسانيّة والآداب وغيرها.

هناك تراتبيّة يفرضها المجتمع علينا، وفق ما شكّلناه فيه بقيمنا وأفكارنا، حيث وضعنا الرياضيّات والعلوم في أعلى الهرم، ووضعنا الطلّاب المتميّزين فيهما في مرتبة أعلى من غيرهم، بناءً على نيلهم علامة مرتفعة في اختبارات نهاية السنوات الدراسيّة في المرحلة الثانويّة.

أصبحنا نفاخر بأنّنا طوّرنا من آليّات التقييم وأشكاله ومفاهيمه في ممارساتنا التربويّة الحديثة، فنتحدّث اليوم عن التقييم التكوينيّ الذي يجري خلال عمليّة التعلّم، ويهدف إلى مساعدة المعلّم على مراجعة عمليّة التعليم عن طريق جمع أدلّة ومعلومات تسهم في تطويرها. يشار إلى ذلك بالتقييم من أجل التعلّم، وهناك أيضًا التقييم النهائيّ الذي يتمّ قياسه وفق معايير معيّنة يقتضيها المنهاج أو يضعها المعلّم. ونتحدّث، كذلك، عن مفهوم التقييم وسيلةً للتعلّم، يستخدم فيها الطالب أسلوب تقييم ذاتيّ، يقرّر من خلاله ماذا يعرف أو ماذا يستطيع أن يفعل، فيصبح المتعلّم قادرًا على تقييم نفسه، وتحليل ما يمكنه القيام به، فضلًا عن مواطن قوّته وضعفه.

على الرغم من التمايز في أنواع التقييم ومفاهيمه، أرى أنّ مفهوم التقييم ينطلق من النظرة إلى العالم من منظار وضعيّ أو ما بعد وضعيّ، يرتكز على أنّ الحقيقة موجودة باستقلاليّة خارج المتعلّم، ويستطيع المعلّم أو الباحث ملاحظتها وقياسها بتدوين ملاحظات موضوعيّة غير متحيّزة، ولا مجال فيها للشخصنة. هناك أيضًا العديد من المدارس والنظريّات التربويّة التي بحثت في نظريّات التعلّم، مثل النظريّة السلوكيّة، التي تنظر إلى المتعلّم على أنّه مركز للذاكرة، وتنظر إلى عمليّة التعليم على أنّها عمليّة تكرار للمادّة المرغوب في تعلّمها كثيرًا، وعند تعلّمها ينال المتعلّم مكافأة.

أمّا النظريّة الإدراكيّة، فترى أنّ التعلّم يعتمد على عوامل خارجيّة وعمليّات ذهنيّة داخليّة، تحوّل المتعلّم إلى معالج معلومات، يعالج المعلومات ثمّ يخزّنها في الذاكرة. أما النظريّة البنائيّة فتعتبر أنّ المتعلّم يبني أفكاره على التجارب السابقة، وبالتالي، يلعب دورًا نشطًا في عمليّة التعلّم، ويتعلّم عن طريق مشكلات واقعيّة حقيقيّة. لكن، بالرغم من سعي هذه النظريّات إلى إشراك المتعلّم في عمليّة التعلّم، وإعطائه مساحة لاتخاذ القرار، والانتقال من دور المتلقّي السلبيّ إلى الدور الفاعل، إلّا أنّه في النهاية نجد أنّ المعلّم يقوم بكلّ شيء، فهو الذي يخطّط للتعلّم، ويضع الاستراتيجيّات وينفّذها، ثمّ يقيّم المخرجات. خلاصة ذلك، أنّ المعلّم يسيطر على عمليّة التعلّم، بدلًا من تقديم الدعم للطلّاب، وبدلًا من أن يلعب الطالب دور القائد في رحلة التعلّم.

إنّ أشدّ سلبيّات التقييم أنّه يرفع من درجة التوتّر عند المتعلّم، وكلّما زادت درجة التوتّر زادت أهمّيّة التقييم في تقرير المصير. وبالتالي، تؤدّي هذه العمليّة إلى التقليل من دافعيّة المتعلّم، حتى يصبح هدفه الحصول على العلامة (المكافأة)، وهذا، بحسب الأبحاث التربويّة (Kohn, 2000; 2006)، ما يجعل التعلّم سطحيًّا، كما أنّ المعلّم يتّجه إلى إحالة نجاحه أو فشله إلى قدرات داخليّة قد تكون وراثيّة أو جينيّة، وليس إلى الوقت والجهد المبذولين في التحفيز على عمليّة التقييم. والسؤال هنا: هل نستطيع الاستغناء عن عمليّة التقييم؟ أطلق المفكّر والتربويّ November (2012) سؤالًا: من يمتلك التعلّم؟ والإجابة على هذا السؤال بديهيّة لا تتطلّب منّا تغيير عمليّة التقييم فحسب، وإنّما تتطلّب تغيير تعاملنا مع عمليّة التعلّم، فنستطيع عندها منح مساحات أكبر للمتعلّمين في تقرير ما يرغبون في تعلّمه. عندها يستطيع المعلّم أن يلعب دور الميسّر أو الداعم لعمليّة التعلّم، وتقديم النصح والإرشاد للمتعلّم.

عندما يتغيّر مفهوم عمليّة التعلّم من مرجعيّة تتحكّم بالمعرفة، وتقرّر كيفيّة نقلها، وتقيّم مدى نجاح المتعلّم في اكتساب المعرفة والمهارة والقيم، إلى عمليّة يتعاون فيها المتعلّم مع المعلّم، ويقرّران من خلالها المحطّات التي يتوقّفان عندها لتقييم المسار معًا، يصبح التقييم عمليّة احتفاء بالتعلّم وليس عقابًا لمن لا يستطيع أن يحشر نفسه في قالب صمّمه الآخرون.

في النهاية، أرى أنّ هناك تطوّرًا في نظريّات التعلّم، وفي رؤيتنا للعالم من خلالها، ولكن، بقي التقييم، في أحسن أشكاله، خاضعًا إلى النظرة الوضعيّة التي تدّعي أنّ مخرجات عمليّة التعلّم قابلة للقياس والتقييم كنتاجات مستقلّة عن المتعلّم وعمليّة التعلّم التي تحدث في داخله، والتي لا بدّ أن يكون لها معنى. يساعدنا هذا القياس، في النهاية، على بناء معلومات تعيننا في الحكم على المتعلّم، كما يمكن أن يصبح تقييم عمليّة التعلّم بطرق تجريبيّة تؤكّد أو تدحض نظريّة نطبّقها على المتعلّمين، أو نحكم عليهم من خلالها. لذلك يجب أن نسعى إلى تطوير عمليّة التقييم ونقلها من المعلّم إلى المتعلّم، كي نبتعد كلّ البعد عن إطلاق أحكام على قدرات المتعلّمين ومهاراتهم ومعارفهم. وقد يبدأ ذلك عندما تغيّر الجامعات طرق قبولها للطلّاب، إذ تتحكّم سياسات القبول بقدرة المدارس على تغيير نظرة الطلّاب والأهل والمعلّمين إلى عمليّة التقييم والاهتمام بالعلامة، والسعي إلى الحصول على أعلى المعدّلات لدخول التخصّصات المرغوب فيها، وثمّة أمثلة كثيرة لطرق مختلفة للقبول في الجامعات، ولكنّ ذلك حديث آخر.

أليس عبود
مديرة مدرسة الأهليّة والمطران
الأردنّ

المراجع

- Kohn, A. (2000). *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools.* Heinemann.
- Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, *95*(4). https://www.alfiekohn.org/article/trouble-rubrics/.
- November, Alan C. (2012). *Who Owns the Learning? Preparing Students for Success in the Digital Age.* Solution Tree Press.

التقييم أثناء الأزمات

"إبقاء الوضع على حاله ليس خيارًا"

زهراء حمدان



مقدّمة

شهد العالم، في السنتين الماضيتين، انقطاعًا قسريًّا عن التعليم في جميع الدول، ما أثّر، بحسب اليونيسيف (2020)، في 94% من المتعلّمين، وأدّى إلى بروز العديد من المشكلات، مثل مشكلة الوصول غير المتكافئ إلى الموارد التعليميّة الرقميّة، التي أسهمت بدورها في عدم تحقّق العديد من المخرجات التعلّميّة، والتي دفعت بعض الدول إلى تعديلها لتتلاءم مع متطلّبات المرحلة. وهذا ما يوجّه الأنظار إلى دور الدول والمدارس في تهيئة فرص الانتقال الآمن عبر الصفوف وفق ما يضمن تحقّق المخرجات التعلّميّة الأساسيّة، إذ لا شكّ أنّ من دور الدولة نفسها ووزارة التربية أن تؤمّن أسس انتقال النظم التعليميّة من شكلها القديم الى شكلها الجديد، وتؤمّن الموارد اللّازمة لذلك، ومن ثمّ العمل على وضع خطط ترميميّة وتعزيزيّة لمعالجة الثغرات الأكاديميّة التي تنتج.

يهدف هذا المقال إلى التعريف بنوع من التقييمات التي يمكن اعتمادها في التقييم الشامل لجميع المتعلّمين، في سبيل تحديد خطوات التدخّل والمعالجة في جميع الظروف، ولا سيّما في الظروف الاستثنائيّة الحاليّة. وعليه، نبدأ بتنويه إلى أهمّيّة التقييم ودور المدرسة فيه، ثمّ نبيّن مفهوم التقييم المبنيّ على المنهج وكيفيّة توظيفه في العمليّة التعليميّة، لنعرض بعد ذلك تجربة أنموذجيّة حوله، ونختم بمناقشتها واستخلاص النتائج منها.

واقع التقييم في الظروف الاستثنائيّة

يعدُّ التقييم أحد أسس العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فهو عمليّة مستمرّة تضمن وصول المتعلّمين إلى الأهداف المرجوّة. يعرّف السرطاوي (2012) التقييم بأنّه عمليّة جمع معلومات باستخدام عدّة أدوات وأساليب، منها: المقابلات، والملاحظات، والاختبارات، وغيرها. أمّا عواضة (2018) فيعرّف التقييم بأنّه عمليّة جمع معلومات تتّسم بالصدق والثقة، بهدف مقارنة النتائج مع المعايير المنشودة، واتخاذ القرار المناسب وفقها. أمّا ما يخصّ عمليّة التقييم في ظلّ المرحلة الاستثنائيّة وما اقتضته من انقطاع عن التعلّم والانتقال إلى التعلّم عن بُعد، فلا بدّ أن تفي بغرضها مع مراعاة الظرف الاستثنائيّ الذي تواجهه المدرسة في عصرنا الحاليّ، حيث الانتقال بالنظام التعليميّ عامّةً لا بدّ أن يشمل طرق التقييم. وهنا يأتي السؤال، ما دور المدرسة والمعلّمين في تحديد أولويّات العمل والخطّة المقبلة؟ كيف يمكن للتقييم أن يساعد أثناء هذه المرحلة؟

إنّ ما تحتاجه المدرسة حاليًّا تقييم شامل يساعد على تحديد مدى تحقّق مجموعة من الأهداف الأساسيّة والمهارات التعلّميّة لدى المتعلّمين، وبناءً على المستوى المحدّد، يتمّ وضع الأهداف اللّاحقة ضمن خطّة ترميميّة وتعزيزيّة، ولكن كيف يمكن القيام بهذه الخطوة؟ هناك العديد من الأدوات المقترحة لإجراء التقييم الشامل، والتي يمكن اعتمادها خلال هذه الخطوة، غير أنّ التقييم الأبرز لهذه الخطوة والأكثر ملاءمة لوقتها، هو التقييم المبنيّ على المنهج.

التقييم المبنيّ على المنهج وكيفيّة تطبيقه

مفهوم التقييم المبنيّ على المنهج

يعرّف Deno (2003) التقييم المبنيّ على المنهج بأنّه استراتيجيّة في التقييم تهدف إلى قياس التقدّم الأكاديميّ للمتعلّمين، وتكمن أهمّيّته في تقديمه معلومات مباشرة عن أداء المتعلّمين في مجالات القراءة والإملاء والحساب. يرتبط هذا النوع من التقييم بالمنهج، إذ يُستمَدّ محتوى التقييم من المنهج، كما يتّصف بالكفاية، أي أنّه يتمتّع بدرجات صدق وثبات معروفة، وتكون إجراءات تطبيقه وتصحيحه موحّدة. يمكن للتقييم المبنيّ على المنهج مراقبة معدّل التقدّم في عمليّة التعلّم واتخاذ القرارات الملائمة بشأنه، نظرًا لقياسه ما يتمّ تدريسه للمتعلّمين. ولعلّ أهمّ ما يميّز هذه الاستراتيجيّة مدى فعّاليّتها وسهولة تنفيذها وسرعة تطبيقها واستخلاص بياناتها، ما ينعكس بالفائدة على عمليّة التعلّم لما في ذلك من سرعة تدخّل ودقّة، حيث يُخصّص وقت للتدخّل أكثر من التقييم.

يُستخدَم التقييم المبنيّ على المنهج اليوم في العديد من دول العالم، ويهدف إلى تفعيل نظام جمع المعلومات لإمكانيّة اعتماده في الرصد المستمر، وفي توجيه عمليّة أخذ القرار (هوسب وآخرون، 2013). فيوجّه التقييم المبنيّ على المنهج عمليّة اتخاذ القرارات التي تتمّ بالتعاون بين الإدارة والمعلّم، ومع الفريق المتابع لعمليّة التقييم، ويمكن هنا توضيح أربعة أنواع من القرارات التي يمكن اتخاذها:

1. قرارات الفرز، حيث يتمّ تحديد المتعلّمين الذين يحتاجون إلى مساعدة والمعرّضين لخطر الإخفاق الدراسيّ.
2. قرارات مراقبة تقدّم الأداء، لتحديد المتعلّمين الذين يحقّقون الأهداف ويمكنهم الانتقال إلى أهداف جديدة.
3. القرارات التشخيصيّة، لتحديد نوع المساعدة التي يحتاجها المتعلّم.
4. قرارات متعلّقة بمخرجات التعلّم، لتحديد الوقت الذي يمكن فيه التوقّف عن تقديم خدمات المساعدة، أو خدمات التربية المتخصّصة.

كيفيّة تطبيق التقييم المبنيّ على المنهج

بعد التدريب اللّازم على إجراءات التقييم والتصحيح، يمكن لمعلّمي التعليم العامّ، ومعلّمي التربية المختصّة، ومساعدي المعلّمين، واختصاصيّ القراءة، واختصاصيّ علم النفس المدرسيّ، تطبيق التقييم المبنيّ على المنهج بهدف الفرز أو التقييم الشامل، ثلاث مرّات سنويًّا، في بداية العام الدراسيّ، وفي منتصفه، وفي نهايته، كما يمكن التقييم وفق الفصول، أي في الخريف والشتاء، والربيع (Hosp et al., 2007). وهو غالبًا ما يحتاج إلى حصّة أو حصّتين لتقييم جميع المتعلّمين، إذ يستغرق كلّ تقييم حوالي 5 دقائق لإنجازه. ولكن، كيف يمكن الحصول على نماذج من التقييم؟

إنّ التقييم المبنيّ على المنهج هو تقييم مؤلّف من مجموعة اختبارات، كلّ اختبار يتناول مهارة محدّدة، يُجرَى تصحيحه بشكل موحّد وثابت، والجدير بالذكر أنّه من الممكن تكييفه وتعديله ليلائم المنهج المعتمد. فعلى سبيل المثال، يعدّ تمكّن المتعلّم من قراءة كلمات رباعيّة (من أربعة حروف)، من الأهداف الأساسيّة لتعليم اللغة العربيّة في الصف الأوّل الأساسيّ، حيث يمكن تعديل الاختبار المتعلّق بقراءة الكلمات، من قراءة كلمات ثلاثيّة إلى قراءة كلمات رباعيّة، كما يمكن تصميم نموذج خاصّ من التقييم بالاعتماد على أسس إعداده وإجراءاته، فضلًا عن إمكانيّة الرجوع إلى النماذج المعدّة سابقًا والمتوفّرة مجّانًا، والتي أجري عليها العديد من الدراسات للتأكّد من صحّة نتائجها وثباتها. وفي ما يلي تصوّر لمهارات المواد الأساسيّة في الصفوف الأولى، وفق ما عرضها هوسب وآخرون (2003)، وهي مهارات قد تكون متشابهة، وقد تختلف بحسب المنهج المعتمد وتراتبيّته:

المادّة	الصفّ الأوّل	الصفّ الثاني	الصفّ الثالث
لغة عربيّة	• طلاقة تحديد الصوت الأوّل • طلاقة تحديد الصوت الأخير • الطلاقة في قراءة أسماء الحروف • الطلاقة في قراءة أصوات الحروف • الطلاقة في قراءة الكلمات الكلّيّة	• الطلاقة في قراءة الكلمات الكلّيّة • الطلاقة في القراءة الجهريّة • طلاقة كتابة الكلمات (إملاء)	• الطلاقة في القراءة الجهريّة • إعادة السرد وملء الفراغ (فهم المقروء) • طلاقة كتابة الكلمات (إملاء) • طلاقة التعبير الكتابيّ
رياضيّات	• طلاقة معرفة الأعداد حتّى 99 • طلاقة تحديد العدد المفقود حتّى 99 • طلاقة طرح الأعداد حتّى 99 • طلاقة جمع الأعداد حتّى 99	• طلاقة معرفة الأعداد حتّى 999 • طلاقة تحديد العدد المفقود حتّى 999 • طلاقة طرح الأعداد حتّى 999 • طلاقة جمع الأعداد حتّى 999	• طلاقة معرفة الأعداد حتّى 9999 • طلاقة تحديد العدد المفقود حتّى 9999 • طلاقة طرح الأعداد حتّى 9999 • طلاقة جمع الأعداد حتّى 9999 • طلاقة ضرب الأعداد من رقم محدّد

أنموذج تجربة في التقييم المبنيّ على المنهج

قد يسأل بعضنا عن مدى حاجتنا إلى مثل هذه الاستراتيجيّة أثناء الظروف الاستثنائيّة، كما حصل في السنتين الأخيرتين من إقفال تامّ بسبب جائحة كورونا، ولعلّ الإجابة تكمن في السؤال نفسه، إذ إنّ مرورنا في هذه الظروف الاستثنائيّة، وانقطاع المتعلّمين عن الصفوف التعليميّة الاعتياديّة، وتحوّل نظام التعليم إلى نظام تعلّمٍ إلكترونيّ، وانتقال جزء من مهمّة المتابعة والتعليم إلى الأهل، فسح أمام التربويّين فرصة البحث عن بديل ناجع للكشف عن مستوى المتعلّمين، وتحديد نقاط الضعف مقارنةً بالسنوات السابقة، ووضع الخطط التربويّة والتعليميّة وفق بيانات رقميّة محدّدة وواضحة، ومن ثمّ إجراء التقييم بشكل مستمر ومقارنة النتائج. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ عدم إجراء هذا الكشف، ولا سيّما في مثل هذه الظروف الاستثنائيّة، يؤثّر في وضع خطط تناسب المرحلة، ويحدّ من تطوّر بعض أنواع الصعوبات التعلّميّة التي قد تتشابه مع أنواع الاضطرابات عند تشخيصها إذا لم يتمّ إجراء التدخّل الملائم.

أُجريتْ مجموعة من الدراسات حول تأثير إغلاق المدارس إثر جائحة كورونا في مستوى المتعلّمين، وقد اعتمدتْ هذه الدراسات على مقارنة نتائج التقييم الشامل، حيث أدّى اعتماد التقييم إلى وجود بيانات رقميّة يمكن مقارنتها واستخلاص

النتائج منها لتحديد المستويات، ولتحديد خطّة العمل وفقها. ففي دراسة أجراها Bielinski et al., (2021) تمّت مقارنة نتائج التقييم الشامل الذي أجري في خريف عام 2019، بنتائج التقييم الشّامل لعام 2020، فتبيّن تراجع التحصيل الأكاديميّ بشكل عامّ، وتراجع في مهارة القراءة بمعدّل شهر واحد في الصفوف الأولى، وبمعدّل ثلاثة أشهر في الصفوف الابتدائيّة المتأخّرة، وقد اعتبر الباحثون في هذه الدراسة أنّهم تمكّنوا، من خلال هذه النتائج، من تحديد أثر الإغلاق العامّ في المستوى التعليميّ.

أجريتُ في الفصل الأخير من العام الدراسيّ الماضي 2020-2021، في فترة التعليم عن بعد، تقييمًا لمهارة القراءة لطلّاب الصفّ الثاني الأساسيّ، هدفتُ فيه إلى تحديد حجم الفاقد التعليميّ في مهارة القراءة، وقد مرّت عمليّة التقييم بثلاث مراحل:

مرحلة التهيئة: تمّ فيها تحديد الأهداف المبتغاة (قراءة كلمات ثلاثيّة وقراءة نصّ)، ثمّ توفير الموارد اللازمة.

مرحلة التطبيق: تمّ فيها تنفيذ التقييم واختبار المتعلّمين بعقد لقاء فرديّ عن بعد بهدف جمع البيانات، فأجري كلّ اختبار من الاختبارات المحدّدة وفق ثلاثة نماذج (صور متكافئة)، وذلك للتأكّد من النتيجة. ففي اختبار قراءة النصّ، طلبت من المتعلّم أن يقرأ نصًّا لدقيقة كاملة، ليتمّ بعد ذلك احتساب عدد الكلمات التي تمكّنه من قراءتها في دقيقة واحدة في صور الاختبار الثلاثة، ثمّ احتساب المعدّل الذي يعبّر بصورة دقيقة عن مستوى أداء المتعلّم وطلاقته في مهارة القراءة.

مرحلة قراءة النتائج: بعد إجراء التقييمات، صحّحتُ الاختبارات، وأُفرغت البيانات ضمن جداول بيانيّة تُظهِر مستوى كلّ متعلّم في كلّ مهارة من المهارات، ومدى ملاءمة مستوى أدائه مع مستوى الأداء المنشود. وقد أظهرت النتائج أنّ نسبة المتعلّمين الذين قرأوا أقلّ من 15 كلمة في الدقيقة بلغت 52.6%، في حين أنّ 47.4% منهم قرأوا أكثر من 15 كلمة في الدقيقة. وبالتالي، تبيّن أنّ أكثر من نصف المتعلّمين يحتاجون إلى تدخّل ترميميّ في مجال القراءة عند العودة إلى المدارس في العام القادم، وذلك لتعزيز أدائهم في القراءة، وتمكينهم من الوصول إلى المستوى المطلوب في الصفّ الثالث الأساسيّ.

بناءً على ذلك، كان لا بدّ من اتخاذ قرار حاسم بشأن خطّة تعليم القراءة بعد العودة إلى المدارس، وذلك لخفض نسبة المتعلّمين الملتحقين ببرامج التربية المختصّة تحت مسمّى الصّعوبات التعلّميّة من جهة، ولرفع المستوى العامّ للمتعلّمين في أداء القراءة من جهة أخرى، بما يتناسب مع مخرجات القراءة المحدّدة لكلّ صفّ.

خاتمة

لا شكّ أنّ قطاع التعليم يتأثر بالظروف الاستثنائيّة، نظرًا إلى الحاجة إلى تقديم الخدمات التعزيزيّة للمتعلّمين الذين يظهرون فشلًا متكرّرًا بعد العودة إلى المدرسة، ولأجل ذلك، حان الوقت لتغيير نظرتنا الى التقييم. لا يجب أن يهدف التقييم إلى تحديد المتعلّمين الذين يظهرون ضعفًا في المهارات الأساسيّة وتصنيفهم ضمن فئة ذوي المشكلات التعلّميّة، بل لا بدّ أن يكون الخطوة الأولى التي تساعد على اتخاذ القرار التربويّ الصحيح، ووضع خطط تعليميّة تراعي الضعف العامّ، وتؤسّس لتدخّل مكثّف، لمساعدة بعض المتعلّمين الذين لم تحسّن أداءهم الخطّةُ العامّة المعدّلة.

زهراء حمدان
منسّقة برنامج للصعوبات التعلّميّة
لبنان

المراجع

- السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبد العزيز. (2012). *التقييم في التربية الخاصّة*. دار الكتاب الجامعيّ. اليونيسيف (2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها. un.org/.https://www.un.org/sites/un2 _and_beyond_arabic.pdf_19-files/policy_brief_-_education_during_covid
- عواضة، هاشم. (2018). *الجديد في تقويم التعلّم: من التقويم التقليديّ إلى التعلّم بالتقويم*. مركز التأليف والنشر.
- هوسب، م.، وآخرون. (2013). *أبجديّات القياس المبنيّ على المنهج: دليل تطبيقيّ للقياس المبنيّ على المنهج*. (ترجمة: البتّال، زيد بن محمد). جامعة الملك سعود.
- Bielinski, J., Brown, R. & Wagner, K. (2021). *No Longer a Prediction: What New Data Tell Us About the Effects of 2020 Learning Disruptions.* Illuminate Education.
- Deno, S. (2003). Developments in curriculum Based Measurement. *The Journal of Special Education, 37*(3), 184-194.
- Hosp, M., Hosp, J. & Howell, K. (2007). *The ABCs of CBM: a practical guide to curriculum based measurement.* The Guilford Press.

تقييم الصعوبات التعلّميّة بين اللغة العربيّة واللغة الإنكليزيّة

سكينة عفيف النابلسيّ

مقدّمة

تعدّ الصعوبات التعلّميّة من الصعوبات الأكثر انتشارًا بين المتعلّمين حول العالم، علمًا أنّ أعداد الأشخاص الذين يصنّفون ضمن فئة الصعوبات التعلّميّة تختلف من بلد الى آخر، ويصعب حصرها في نسبة مئويّة عالميّة. ففي بريطانيا، على سبيل المثال، ذكرت الجمعيّة البريطانيّة للديسلكسيا أنّ نسبة الأشخاص الذين لديهم صعوبات تعلّميّة تبلغ 10% من أصل سكّان بريطانيا، ورغم أنّها نسبة كبيرة، ولكنّها قد لا تكون دقيقة بدرجة عالية، نظرًا لاختلاف معايير القياس والتشخيص بين دولة وأخرى، أو بين مؤسّسة تربويّة وأخرى.

يهدف هذا المقال الى تسليط الضوء على ضرورة إجراء تقييم باللغتين العربيّة والإنكليزيّة أثناء تشخيص الأطفال ثنائيّ اللغة (العربيّة، والإنكليزيّة لغةً ثانية)، وذلك للاختلافات البنائيّة الخاصّة بكلّ لغة، كالاختلافات المتعلّقة بعلم الأصوات، أو الصرف والنحو، أو ترتيب الجملة، أو غير ذلك.

نماذج قياس الصعوبات التعلّميّة وتصنيفها

نموذج Morton وFirth لقياس الصعوبات التعلّميّة

تعود أسباب الصعوبات التعلّميّة، بحسب تصنيف Morton & Firth (1995)، إلى ثلاثة عوامل أساسيّة، منها العوامل البيولوجيّة والإدراكيّة، ومنها الخصائص السلوكيّة. فعلى سبيل المثال، بيّن Pennington & Gilger (1996) في دراسة أجرياها أنّ 65% من الأطفال الذين يظهرون صعوبات تعلّميّة أظهر أهلهم الصعوبات التعلّميّة نفسها، وأنّ 40% من أشقّائهم أظهروا صعوبات تعلّميّة مشابهة. أمّا في ما يتعلّق بالقدرات الذهنيّة، فإنّ الضعف في الذاكرة العاملة أو الإدراك البصريّ، وفقًا لـ Morton & Firth (1995)، أو الضعف في مجال الوعي الصوتيّ المرتبط بتعلّم القراءة، يعدّ من المؤشّرات الدالّة على وجود صعوبات تعلّميّة، فضلًا عن تلك الخصائص السلوكيّة التي يظهرها الأطفال، كالضعف في متابعة التعليمات المعطاة لهم، أو التردّد في القراءة بصوت مرتفع، أو القراءة بشكل صوريّ دون القدرة على التهجئة، وغير ذلك من المؤشّرات السلوكيّة الأخرى.

النماذج المعتمدة في تصنيف الصعوبات التعلّميّة

يبيّن تعدّد العوامل المسؤولة عن الصعوبات التعلميّة أنّ الأسباب الكامنة وراءها كثيرة، ما يعني أنّ إجراء التشخيص وفق نظريّة واحدة أمر شبه مستحيل، فثمّة فريق من الباحثين والمشتغلين في الحقل التربويّ يعارضها لحساب فريق آخر. وقد انعكس هذا أيضًا في التعريفات المتعدّدة للصعوبات التعلّميّة، وفي عدم توحيد المكوّنات الأساسيّة المسؤولة عن هذه الصعوبات، كالإدراك الحسّيّ والذاكرة العاملة وسرعة معالجة المعلومات والتعبير الشفهيّ، كما هو معروف وفق تصنيف وكسلر العالميّ.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك نماذج متعدّدة لتحديد الصعوبات التعلّميّة، ويعدّ "Discrepancy model" أحد هذه النماذج، حيث يحدّد الصعوبات التعلّميّة وفق قياس الفارق بين الذكاء العام والتحصيل الأكاديميّ، بالإضافة الى قياس الصعوبات الإدراكيّة أو الذهنيّة المرافقة له، لكن تمّ نقد هذا النموذج لأسباب عديدة، من بينها أنّ هذا التصنيف لم يستطيع، بناءً على الدراسات (Fletcher et al. ,1994)، أن يميّز بين فئة الصعوبات التعلّميّة وفئة ضعاف القراءة.

أمّا نموذج "Attainment Model" فيسلّط الضوء على الصعوبات التعلّميّة، بعيدًا عن مفهوم الذكاء كمقياس لقدرات الفرد، فهو يركّز على مستوى تدنّي التحصيل الدراسيّ، مقارنةً بالمؤشّرات الإدراكيّة الأخرى، مثل الذاكرة البصريّة والسمعيّة، وهو مقبول لدى الكثيرين، ولا سيّما أنّه يستبعد الذكاء العامّ الذي يعتبره بعض الخبراء عائقًا في تصنيف الصعوبات التعلّميّة لعدم الإجماع على تعريف الذكاء كمكوّن أساسيّ من مكوّنات عمليّة التعلّم.

نموذج الوعي الفونولوجيّ

يُعرَّف الوعي الفونولوجيّ بأنّه إدراك المبنى الصوتيّ لكلمات اللغة المحكيّة، والقدرة على تحليله إلى وحدات صوتيّة منفردة، مثل المقاطع والفونيمات (التربية اللغويّة، 2009). ويشكّل الوعي الفونولوجيّ، أحد النماذج الدالّة على الصعوبات التعلّميّة (Everatt & Reid, 2009)، حيث يرى Riddick (2010) أنّ الأطفال الذين لديهم مشكلات في القراءة تظهر على شكل صعوبة في تهجئة الكلمات المفردة التي تؤدّي لاحقًا إلى صعوبات أخرى في الإملاء والقراءة الصحيحة والطلاقة. لذلك، يمكن للأطفال تطوير مهاراتهم في القراءة من خلال تدريبات خاصّة بالوعي الفونولوجيّ، كدليل على أنّ الصعوبات التعلّميّة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا به (Wanger et al., 1993). لكن، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هناك الكثير من الاختلافات في اللغات، فعلى سبيل المثال تحوي اللغة الصينيّة رموزًا (Characters) والإنكليزيّة تُكتَب من اليسار إلى اليمين، والعربيّة تُكتَب من اليمين إلى اليسار، ناهيك عن أنّ لكلّ لغة تركيباتها من حيث الوعي الصوتيّ، والقواعد النحويّة والإملائيّة، وارتباط الأصوات المسموعة بالمكتوبة منها، وغير ذلك. فاللغة العربيّة، مثلًا، تتميّز بوجود الأحرف الشمسيّة والقمريّة وأل التعريف والشدّة والحركات أو ما بات يُعرّف بالأصوات القصيرة، فضلًا عن نسختي اللغة العربيّة المختلفة بين العامّيّة والفصحى.

من هنا، فإنّ تشخيص الأطفال ثنائيّ اللغة (العربيّة والإنكليزيّة) يحتاج الى الأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة اللغة الأمّ من ناحية، وتركيب اللغة الثانية من ناحية أخرى. فقد تشكّل هذه الفروقات اللغويّة بين اللغات المختلفة مصدرًا إضافيًّا لمعرفة ما إذا كانت الصعوبات التعلّميّة مرتبطة بالوعي الفونولوجيّ،



أم أنّه لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار القدرات الذهنيّة الأخرى، كالذاكرة البصريّة القصيرة التي لا تنكرها نظريّة الوعي الصوتيّ. وبما أنّ الصعوبات التعلّميّة تعبّر عن نفسها بشكل أساسيّ في مهارتيّ القراءة والكتابة، ولا سيّما في المراحل التعليميّة الأولى، فإنّ تشخيص الصعوبات التعلّميّة يحتاج الى الكثير من الدقّة والقدرة على تحليل عناصر الصعوبات اللغويّة، سواءً المقروءة منها أم المكتوبة، ممّا يعني ضرورة قياس طبيعة الصعوبات بين اللغتين العربيّة والإنكليزيّة، ودراسة الاختلافات بينهما، لمعرفة ما إذا كان الضعف في الوعي الفونولوجيّ هو العامل الأساس المسؤول عن الصعوبات التعلّميّة، أم أنّ عوامل أخرى أكثر أهمّيّة، لأنّ نظريّة الوعي الصوتيّ تعتقد بوجود صعوبات في الذاكرة أيضًا، فتسهم في الصعوبات اللغويّة، كالذاكرة العاملة والذاكرتين القصيرة والطويلة (البصريّة والسمعيّة).

دراسات حول الصعوبات التعلّميّة

دراسة عيّنة من الأطفال في سلطنة عُمان

أجريتُ دراسة على عيّنة مؤلّفة من 66 طفلًا ثنائيّي اللغة (العربيّة لغةً أمّ والإنكليزيّة لغةً ثانية)، تتراوح أعمارهم بين ثماني سنوات وإحدى عشرة سنة في سلطنة عُمان، يدرسون في مدارس خاصّة ويظهرون، وفق ما أشار معلّموهم، مؤشّرات على وجود صعوبات تعلّميّة لديهم. وقد تمّ تشخيص الأطفال باعتماد اختبارين مقنّنين متجانسين، (11-8 LASS) وهو مقنّن وفق البيئة البريطانيّة، يقيس الوعي الفونولوجيّ باللغة الإنكليزيّة، والآخر يقيس الوعي الفونولوجيّ باللغة العربيّة (AR 11-8 LASS)، وهو مقنّن وفق البيئة الكويتيّة. وقد تضمّن الاختباران قراءة الكلمات المفردة، وقراءة جملة، وقراءة كلمات لا معنى لها (non words)، وحذف أو إضافة مقاطع صوتيّة (Blending and segmentation). أظهرت النتيجة، حسب نظريّة الفارق بين الذكاء العامّ والأداء الأكاديميّ (Discrepancy model) أنّ 25 من أصل 66 طفلًا لديهم صعوبات تعلّميّة في اللغة الانكليزيّة فقط، وليس لديهم أيّة صعوبات في اللغة العربيّة، وأنّ اثنين فقط أظهرا صعوبات تعلّميّة في اللغتين العربيّة والإنكليزيّة على حدّ سواء. وفي تحليل آخر للنتائج، لكن مع شروط أقلّ لجهة القدرات الذهنيّة والوعي الفونولوجيّ، تبيّن أنّ 16 طفلًا من أصل 66 أظهروا صعوبات في اللغة الانكليزيّة فقط، في حين أظهر 13 طفلًا صعوبات في اللغة الإنكليزيّة والعربيّة على حدّ سواء، ولم يُظهِر أيّ طفل من الأطفال صعوبات في اللغة العربيّة وحدها. أمّا في النظريّة الثانية (Attainment model) والتي تستبعد الذكاء العامّ مؤشّرًا للصعوبات التعلّميّة، تبيّن أنّ 29 من أصل 66 طفلًا أظهروا صعوبات تعلّميّة في اللغة الإنكليزية دون العربيّة، وأنّ خمسة أطفال فقط أظهروا صعوبات في اللغتين. وفي تحليل آخر للنتائج تبيّن أنّ 18 طفلًا أظهروا صعوبات تعلّميّة في اللغة الإنكليزيّة دون العربيّة، وأنّ 19 طفلًا أظهروا صعوبات في اللغتين العربيّة والإنكليزيّة على حدّ سواء.

كما بيّنت الدراسة أعلاه، أنّ الصعوبات التعلّميّة التي يواجهها الأطفال في اللغة الإنكليزيّة ظهرت واضحة في اختباريّ "non-word" و"segmentation"، وفي اختبار الكلمة المفردة والإملاء. بينما ظهرت الصعوبات التعلّميّة التي يعاني منها الأطفال في اللغة العربيّة في اختباريّ القراءة والإملاء فقط، ولم تظهر هذه الصعوبات جليّة في اختباريّ " non-word" و"segmentation".

نستخلص من هذه الدراسة، على الرغم من محدوديّتها، أنّه يمكن للأطفال أن يظهروا صعوبات تعلّميّة في لغة ما، وقد تكون الصعوبة في اللغة الإنكليزيّة مثلًا للأطفال ثنائيّي اللغة، إذ لا يظهرونها في لغة أخرى كالعربيّة، والعكس صحيح. ولكنّ هذا الأمر يحتاج إلى الكثير من الدراسة، ولا سيّما أنّ اختبارات الوعي الفونولوجيّ قد لا تكون بالفعاليّة ذاتها بين اللغات كلّها بالدرجة نفسها، ولا سيّما في اختبارات مثل اختبار "pseudo words"، أو قراءة الكلمات التي لا معنى لها، والتي تهدف الى قياس قدرة الفرد على القراءة، بغضّ النظر عن معنى الكلمة.

دراسة حالة طالبة جامعيّة

أجريتُ دراسة حالة (غير منشورة) على طالبة جامعيّة سنة 2021، أظهرت فيها صعوبات تعلّميّة واضحة في اللغة العربيّة على مستوى مهارتيّ القراءة والكتابة والتعبير الكتابيّ، ولم تُظهِر أيًّا من هذه الصعوبات في اللغة الإنكليزيّة. مع الإشارة إلى أنّ الطالبة أظهرت، من خلال تقارير سابقة أثناء دراستها المدرسيّة، وجود صعوبات تتمثّل في القراءة والكتابة والتعبير باللغة العربيّة.

وعلى ذلك، فإنّ تشخيص الصعوبات التعلّميّة لا يمكن حصره بلغة واحدة، وهذا ما نشهده كثيرًا في عالمنا العربيّ، ففي لبنان مثلًا، تقوم بعض المراكز بتشخيص الأطفال ثنائيّي اللغة، الذين يظهرون خصائص دالّة على الصعوبات التعلّميّة باللغة الإنكليزيّة فقط، على اعتبار أنّ اللغة الإنكليزيّة هي اللغة الرئيسة التي يدرس بها الأطفال مواد الرياضيّات والعلوم، وتتجاهل قياس اللغة العربيّة، إذ تعتبر أنّ الإنكليزيّة كفيلة بإعطاء مؤشّر عن وجود صعوبات تعلّميّة باللغة العربيّة أيضًا، وهذا يتناقض مع ما أظهرته دراسة الكاتبة أعلاه، غير أنّ هناك الكثير من المراكز،

نتيجة قلّة الاختبارات باللغة العربيّة وضعف مصداقيّتها، تعمد إلى تجاهل تشخيصها قراءةً وكتابةً، لأنّ مؤشّرات صعوبات التعلّم مرتبطة بالجوانب الذهنيّة بشكل أساسيّ، وهذا مؤشّر كاف للتأكّد من وجود صعوبات تعلّميّة.

وقد ينعكس ذلك سلبًا على الأطفال، إذ يساعد التشخيص اللغويّ في التأكّد ما إذا كانت هذه الخصائص ناتجة عن وجود صعوبات تعلّميّة محدّدة أو عن وجود صعوبات في جوانب إدراكيّة، كالإدراك الحسّيّ والتي لا تنعكس مباشرةً على أدائه في اللغة العربيّة.

خاتمة

على الرغم من أنّ نموذج الوعي الفونولوجيّ في تحديد الصعوبات التعلّميّة يطاله الكثير من النقد، وقد لا يستسيغه الكثير من الاختصاصيّين، ولكن لا بدّ من الانتباه إلى عدد من النقاط أثناء القيام بالقياس والتشخيص للأطفال الذين يظهرون خصائص مشابهة في الصعوبات التعلّميّة. ومن بين هذه الأمور:

1. ضرورة تقييم كلّ لغة على حدة، نظرًا للاختلافات بين اللغات من حيث تركيبها وبناؤها، حتّى وإن كانت المؤشّرات التي تمّ قياسها في اختبار اللغة الإنكليزيّة دقيقة مثلًا، إلّا أنّ الصعوبات في اللغة العربيّة قد تكون مختلفة، ولا يمكن تقويمها إلّا بتشخيص لغويّ دقيق.
2. رغم أنّ المجالات الإدراكيّة تعدّ مؤشّرًا أساسيًّا للصعوبات التعلّميّة، إلّا أنّ هناك الكثير من الخصائص المشتركة بينها والمشكلات التعلّميّة أو الإدراكيّة الأخرى، وأنّ عدم تقييم اللغة يُصعِّب على الاختصاصيّ تحديد طبيعة المشكلة وتحليل نتائج الاختبارات.
3. إنّ قلّة الاختبارات المقنّنة باللغة العربيّة لا يعني تجاهل تقييم اللغة، لأنّه بالإمكان الاعتماد على مقياس غير رسميّ يكون محكيّ المرجع (criterion based assessment).

وعليه، لكي نقوم بتشخيص الصعوبات التعلّميّة تشخيصًا دقيقًا، نحتاج الى تقييم شامل للمجالات اللغويّة والذهنيّة كلّها، فضلًا عن مجال الوعي الصوتيّ، إذ من شأن الاكتفاء بالتركيز على جانب واحد وإهمال الجوانب الأخرى أن يُصعِّب عمليّة إطلاق الحكم المرافقة للتقييم والتدخل التربويّ.

سكينة عفيف النابلسيّ
اختصاصيّة في القياس والتشخيص النفس-تربويّ
لبنان

المراجع

- المنهج التعليميّ. (2009). التربية اللغويّة العربيّة: لغة أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية. مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية.
- Everatt, J., & Reid, G. (2009). An overview of recent research. *The Routledge companion to dyslexia. 3.*
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Fowler, A., Francis, D. J., Stuebing, K. K., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology, 86,* 1-18.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology, *Theory and methods.* 357–390.
- Pennington, B. F., & Gilger, J. W. (1996). How is dyslexia transmitted? In C. H. Chase, G. D. Rosen, & G. F. Sherman (Eds.), *Developmental dyslexia: Neural, cognitive, and genetic mechanisms.* 41-61.
- Riddick B., (2010) *Living with Dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities.* Routledge.
- Wager, R., Torgesen, J., Rashotte, C. et al. (2013). *Comprehensive Test of Phonological Processing.* Pearson.

المهمّات الأدائيّة في التقويم البديل - "أنموذج تطبيقيّ"

أمينة طالب الجابري



مقدّمة

شهدت طرق التقويم ونظريّاته تطوّرًا كبيرًا في القرن الحادي والعشرين، تماشيًا مع التحديثات الحاصلة في أساليب التعليم والتعلّم، وأصبح للتقويم أهداف تربويّة وتعليميّة تتعدّى عمليّة التقرير أو عمليّة تحديد مستوى الطالب، فصار بذلك جزءًا لا يتجزّأ من عمليّة التعليم، حيث يوجّهها ويعزّزها ويصحّح مسارها. وقد هدف التربويّون بمبادراتهم ونظريّاتهم إلى الوصول إلى أطر تلبّي جميع احتياجات الطلّاب التعليميّة، وإلى أساليب ونظم تسهم في تحقيق التوازن والتكامل في شخصيّة الطالب، وفي تمكينه من توظيف مهاراته لبلوغ أقصى عمق معرفيّ.

درسنا في قسم المناهج في مدارس الإمارات الوطنيّة الأطر الفلسفيّة للتعليم، وما يتبعها من طرق واستراتيجيّات محرّكة للمنهج، بهدف الوصول إلى طريقة تتناسب مع فلسفة التقويم وممارساته في برنامج السنوات المتوسطة، وتتضمّن، في الوقت نفسه، تحدّيات شيّقة ودامجة ومعياريّة لطلّابنا. وبعد تجربة عدد من الاستراتيجيّات التقويميّة، اعتمدنا أنموذج "G.R.A.S.P.S" لتطبيق التقويم البديل، وهو طريقة تقويميّة ابتكرها التربويّان Wiggins & McTighe (2005)، تقوم على تصميم مهامّ حقيقيّة وفق ستّة أسس تمّ اختصارها في كلمة "G.R.A.S.P.S" والتي تتمثّل في العناصر الآتية: الهدف، ودور المتعلّم، والفئة المستهدفة، والموقف الذي تُحدَّد الغاية وفقه، والأداء الذي ينفّذه المتعلّمون، ومعايير النجاح.

نعرض في هذا المقال تجربتنا في تطبيق التقويم البديل وفق أنموذج "G.R.A.S.P.S" الذي نجحنا من خلاله بتحقيق الأهداف المنشودة. فنبدأ بالحديث عن المهمّات الأدائيّة الذي يقتضيها الأنموذج في الوحدات البحثيّة، ثمّ نبيّن كيفيّة تعزيزه دافعيّة المتعلّم وتمكينه من تحقيق الأهداف التعلّميّة، لنختم بتبيان ضرورة التوفيق بين نهج التقويم البديل ومبدأ التقويم التقليديّ.

مهمّات التقويم الأدائيّة

يتعامل التقويم البديل مع المعرفة من خلال المتعلّم، أي أنّه يُبنَى وفق مستويات تراعي الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين الذين تختلف لديهم طرق التعلّم والتفكير، حيث يتمّ تقويمهم بتكليفهم بمهمّات متعدّدة تتطلّب اندماجًا نشطًا، مثل توظيف البحث والاستقصاء في معالجة المشكلات، أو القيام بالتجارب الميدانيّة، أو التصوير المرئيّ للتفكير، أو غيرها من المهمّات الأدائيّة التي يقتضيها أنموذج "G.R.A.S.P.S"، والتي بدت لنا أنّها الطريقة الأنسب لتقويم الوحدات البحثيّة التي تعتمد المدخل المفهوميّ في تصميمها، إذ ساعدتنا على تقويم أساليب التعلّم التي اكتسبها طلّابنا. ذلك أنّ هذا النوع من المهمّات يتطلّب من المتعلّم إثبات فهمه وكفاءته في ضوء المخرجات التعليميّة المخطّط لها، بإنتاج ملموس يكون دليلًا على تحقّق التعلّم، وينعكس في سياقات حقيقيّة توظّف فيها المعارف والمهارات.

تُعرَّف المهمّات الأدائيّة بأنّها نشاط أو تقييم تعليميّ يتطلّب من المتعلّم القيام به لإثبات فهمه وكفاءته، في ضوء المخرجات التعليميّة المخطّط لها، والمنفّذة خلال الوحدة. تؤدّي مهمّات

الأداء إلى إنتاج أداء أو منتج ملموس كدليل على التعلّم، ما يعكس سياقات حقيقيّة لتوظيف المعرفة والمهارات. كما يمكن للمهمّات الأدائيّة أن تضمن تطوّر قدرة المتعلّم على التفكير التأمّليّ والتفكير الاستراتيجيّ اللذين يساعدانه المتعلّم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، ويبعدانه عن سلبيّات الامتحانات التقليديّة التي تهتمّ بالحفظ والاستظهار فقط (Mehrens & Lehmann، 2016). فوفق أنموذج "G.R.A.S.P.S" نضع المتعلّم أمام مشهد لمشكلة حياتيّة واقعيّة، وذات صلة بشؤون الحياة العمليّة التي يعيشها، تستدعي توظيف المعارف والمهارات للتوصّل إلى الحلول المناسبة. فنجد أنّ عمليّة البحث عن الحلول تمكّن المتعلّم من إعمال مهارات التفكير العليا لديه، فيؤدّي عددًا من عمليّات التقصّي والبحث والتحليل والاستكشاف وتركيب المعلومات، بغية إيجاد حلول يوظِّف من خلالها ما تعلّمه ضمن سياق جديد. كما تشجع المهمّات الأدائيّة المتعلّمين على توظيف مهاراتهم البحثيّة وتطويرها إثر التوصّل إلى معلومات جديدة، واقتراح حلول مبتكرة في كثير من الأحيان، والذي يعدّ بدوره من أعلى مستويات التفكير والعمق المعرفيّ.

تحتوي كلّ مهمّة أدائيّة شبكة تقويم تحليليّة وصفيّة، تعتبر دليلًا واضحًا على قيادة عمليّة التقويم الذاتيّ قبل استخدامها في مرحلة التقويم الختاميّ. فيسبق التقويمات الختاميّة للوحدات البحثيّة المعدّة للتعلّم، تقويمات تكوينيّة معدّة من أجل التعلّم. يحدث هذا النوع من التقويم خلال الوحدة البحثيّة أكثر من مرّة، ويستخدم كأداة للكشف والتشخيص عن مدى العمق المعرفيّ الذي توصّل إليه المتعلّمون، ودرجة إتقان مهارات التعلّم وأساليبه التي تمّ التخطيط لها، كما يتيح الفرصة أمام المتعلّم لإظهار فهمه، ولتحصيل التغذية الراجعة اللازمة من المعلّم.

أنموذج مهمّة أدائيّة

ارتكز تصميمنا للمهمّات الأدائيّة على تعزيز دافعيّة المتعلّم وتمكينه من التعلّم، وذلك بإشراكه في تحديد معايير الأداء وتوضيحها له، ما يساعده على التقويم الذاتيّ لأدائه، وتحديد حاجاته التعليميّة، والعمل على تطوير مهاراته في سبيل الوصول إلى أعلى المستويات الممكنة، كما يحفّزه على الاستمرار في عمليّة التعلّم، ولا يجعل من التقويم أداة للعقاب، بل أداة لتطوير الأداء بتزويده بتغذية راجعة وصفيّة وفعّالة. فالمهمّات الأدائيّة تقويم معياريّ المرجع، يقارن أداء المتعلّم بالأهداف التعليميّة المخطّط لها خلال عمليّة تصميم الوحدات، مع الأخذ في الاعتبار مستويات إتقانها. وبالتالي، لا يقتصر العمل في تنفيذ المهمّات الأدائيّة على تشجيع المتعلّمين على التفاعل مع بعضهم والتعاون في ما بينهم فحسب، بل يقتضي كذلك مقارنة أدائهم بمستوى الإتقان المطلوب وفق معايير التقويم، من أجل تعزيز دافعيّتهم للتعلّم، مع ضرورة تجنّب عقد المقارنات بينهم كأفراد.

نذكر من بين التجارب التي تمّ تطبيقها في مدارسنا حول المهمّات الأدائيّة تجربة أجريت في مادّة اللغة العربيّة للصفّ السابع. كان الهدف من الوحدة الثانية أن يصل المتعلّمون إلى الفهم الآتي: " الانتقال من حالة إلى أخرى يساعد على التطوير النفسيّ والاجتماعيّ، ويشكّل وجهات نظر جديدة، وطرق تعبير إبداعيّة عن الذات، مستندة إلى الأدب". وللوصول بالمتعلّمين إلى هذا الفهم الدائم وغيره من التفاهمات المرتبطة بالمفاهيم المتّصلة بالوحدة البحثيّة، تمّ تصميم محتوى الوحدة تصميمًا يشتمل على عدد من الموضوعات المتمحورة حول "الإبداع" مفهومًا رئيسًا، وحول "وجهة النظر" و"التعبير عن الذات" مفهومَيْن ذوَي صلة. ولمّا كان اعتماد كتاب الوزارة كمصدر رئيس من مصادر المنهاج ضروريًّا، قمنا بتوظيف مجموعة مختارة من دروسه على النحو الآتي: نصّ شعريّ بعنوان "قوّة العلم"، وقصّة قصيرة بعنوان "قوّة الورق"، ومجموعة من النصوص المعلوماتيّة، كان من بينها نصّ بعنوان "التعلّم مؤلم"، ونصّ بعنوان "رحلة المعرفة"، بالإضافة إلى توظيف الأدب المصاحب كمصدر داعم من مصادر المنهاج، لمساعدتنا في تحقيق الهدف، والتركيز على نمط كتابيّ واحد خلال الوحدة البحثيّة لمساعدة المتعلّمين على الكتابة، وهو النمط التفسيريّ القائم على المقارنة.

ركّزت النصوص والموضوعات على قضيّة اكتساب العلم، وقد تناولها المعلّمون خلال نقاشاتهم بالتركيز على مفهوم الإبداع الحاصل في عمليّتي التعليم والتعلّم، متناولين، استقراءً واستنتاجًا، وجهات نظر مؤلّفي النصوص وكيفيّة تعبيرهم عن ذواتهم ومجتمعاتهم من خلالها. في نهاية رحلة البحث المبنيّة على المفاهيم، تمّ تشجيع المتعلّمين على التعبير عن وجهات نظرهم حول ما قرأوه، ولا سيّما وأنّ رحلة البحث الغنيّة قد كوّنت المعنى لديهم تكوينًا عميقًا يضمن اتخاذ وجهات نظر ناقدة ومبدعة في الوقت نفسه. صُمّمت المهمّة الأدائيّة وفق التخطيط العكسيّ تبعًا لأنموذج ". G.R.A.S.P.S"، كما نوقشت مع المتعلّمين لإجراء أيّ تعديل عليها قبل اعتمادها،

بهدف تقييم فهمهم والأساليب التي تعلّموها خلال الوحدة، إلى أن تمّ تحديد عناصر المهمّة على النحو الآتي:

- **الهدف:** أن يبرهن المتعلّم كيف أنّ الانتقال من حالة إلى أخرى يساعد على التطوير النفسيّ والاجتماعيّ، ويشكّل وجهات نظر جديدة، وطرق تعبير إبداعيّة عن الذات، بالاستناد إلى الأدب.
- **الدور:** أن يتذكّر المتعلّم معايشته للأحداث المتعلّقة بجائحة كورونا، والخاصّة بالتغييرات التي ارتبطت بعمليّتي التعليم والتعلّم، ومدى تأثيرها في المتعلّمين والمعلّمين وإدارات المدارس، وفي أولياء الأمور والمجتمع عامّة، وفيه كطالب في الصف السابع خاصّة. فحُدِّد دور المتعلّم بالتأمّل في التجربة، واستخلاص النتائج بكتابة مقال تفسيريّ يقارن فيه بين التعليم الوجاهيّ والتعليم الافتراضيّ، من خلال الوسائل وطرق التعليم والتعلّم المستخدمة، ويحدّد فيه الصعوبات والتحدّيات التي واجهها المتعلّمون وأفراد مجتمعهم إثر التغييرات التي حدثت، وكيفيّة تأقلمهم معها، ثمّ يستقري وجهة نظر أفراد المجتمع حول الطريقتين، مبيّنًا، من وجهة نظره، أيّهما أصلح لاكتساب العلم والمعرفة، ومشيرًا إلى أوجه الإبداع في عمليّة التعليم عن بعد.
- **المعايير:** تمّ التقييم وفق ثلاثة معايير: التنظيم، وإنتاج النصّ، واستخدام اللغة. وقد حُدِّدت وفقها الأهداف والتقديرات اللفظيّة لكلّ مستوى بعناية تامّة، بحيث توفَّر للمتعلّم شبكات تقييم وصفيّة تحليليّة، تفسح له المجال لتوضيح علامات التقدّم بوصف كمّيّ ولفظيّ دقيقين.

بالإضافة إلى ما سبق، صمّمنا وثائق توقّعات بعدد الكلمات المطلوب كتابتها في المهمّات الأدائيّة لكلّ وحدة، وكذلك الوقت المستغرق لإنجاز مهمّة الأداء الشفويّ. جاءت هذه التوقّعات نتيجة ما قمنا به من دراسات ومقارنات معياريّة تضمن التطوّر الرأسيّ والأفقيّ لمهارات المتعلّم وفق التخطيط العكسيّ (من الصفّ الثاني عشر إلى الروضة)، والذي يضمن بدوره نجاعة نتاجات البرنامج الدراسيّ للصفّ الثاني عشر، الذي من شأنه أن يخرّج طلّابًا ثنائيّي اللغة، يتحلّون بمستويات أداء عالية جدًّا. ومن الجدير بالذكر هنا أنّنا نستخدم الأنموذج ذاته لتصميم المهمّات الأدائيّة لبقية المواد الدراسيّة، ومنها العلوم والرياضيات واللغة الإنكليزيّة، ما يضمن ترسيخ مبادئ التقييم وانسيابيّة التطبيق.

خاتمة

في النهاية، يتبيّن أنّ هذا النوع من التقويم يختزل في مراحله الكثير من طرق التعلّم الحديثة، مثل التعلّم المبنيّ على البحث، والتعلّم المبنيّ على المشاريع، والتعلّم التفاعليّ، كما يدمج إطار التعليم القائم على الظواهر الطبيعيّة، وهو نهج يضمن وجود خمسة أبعاد رئيسة في العمليّة التعليميّة، تتمثّل في الشموليّة، والأصالة، والسياق، والاستقصاء الموجَّه بالمشكلات، وعمليّات التعلّم والبحث الموجَّهة والمفتوحة. فيوفِّر بذلك نموذجًا عمليًّا للمعلّمين والمتعلّمين. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ اعتمادنا التقويم البديل باستخدام أنموذج المهمّات الأدائيّة، لا يغنينا عن أساليب التقويم التقليديّة، لأنّ الطريقتين تكمّلان بعضهما بعضًا. فالدمج بين عدّة استراتيجيّات تجعل المتعلّم محور عمليّة التقويم وتوفّر له الفرصة لإبراز مهاراته والتعبير عن ذاته بما تعزّزه من عمليّتي التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران، فتسهم في إشراك المتعلّمين في تقويم أعمالهم، فضلًا عن أنّها تعين المعلّم على معرفة التقدير الأنسب والأدقّ لمستوى طلّابه في كلّ مهارة.

أمينة طالب الجابري
مديرة المناهج الوطنيّة في مدارس الإمارات الوطنيّة
الإمارات

المراجع

- Mehrens, W. & Lehmann, I. (2016). *Measurment and Evaluation in Education and Psychology.* American Psychological Association.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2015). *Understanding by Design.* 2nd Association for Supervision & Curriculum Development.

ملفّ العدد

بين قصّة التخطيط وتخطيط القصّة

لور الأعور

مقدّمة

لا شكّ أنّ العمليّة التعليميّة عمليّة دقيقة ومهمّة، لما لها من تأثير في الأجيال، ولعلّ التقييم هو المجال الأكثر دقّة وتأثيرًا فيها من بين سائر المجالات. ثبت ذلك بعد أن حطّت جائحة كورونا بثقلها على العملية التعليميّة، والتي دعتنا بدورها إلى إعادة التفكير في التقييم.

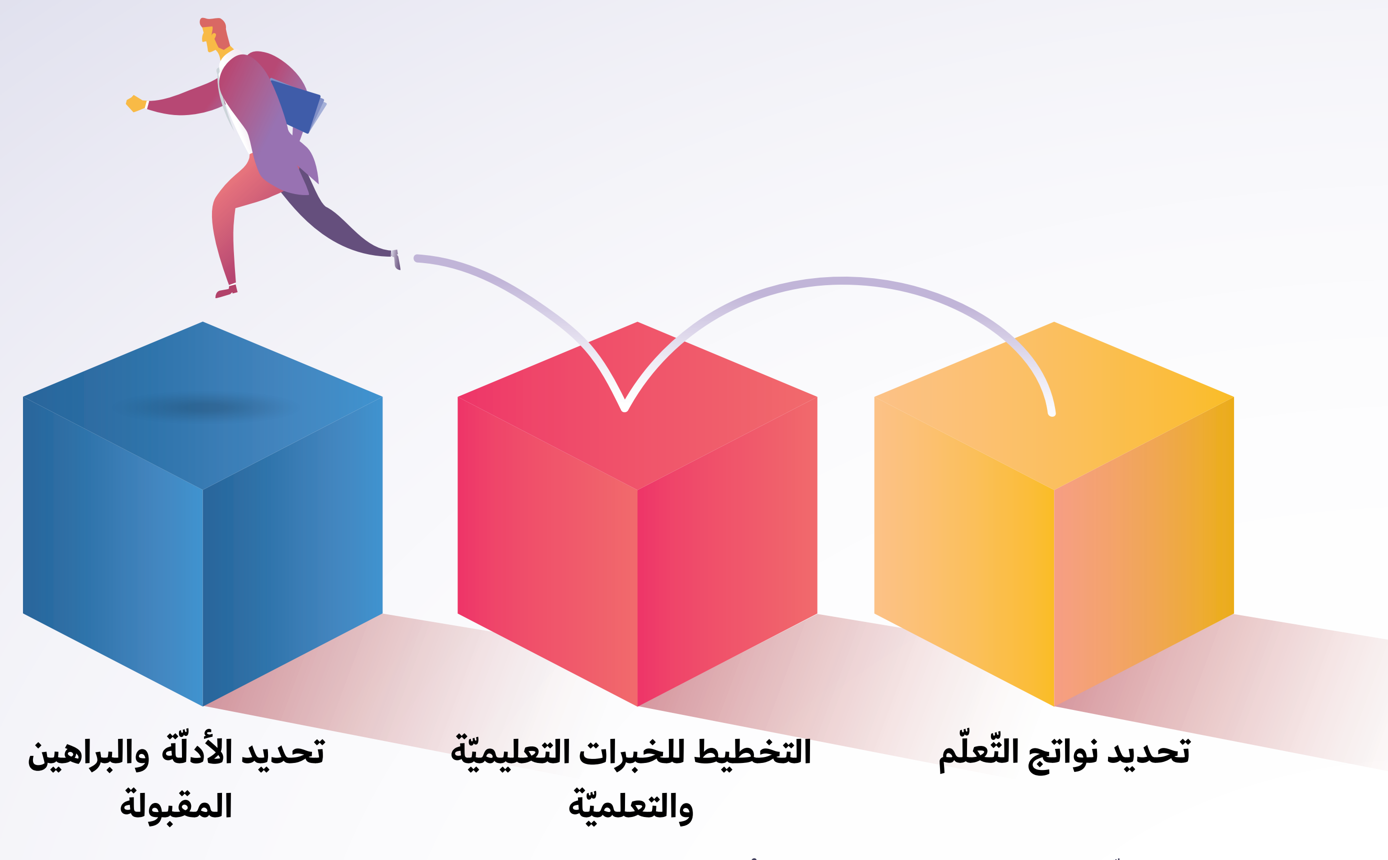
قررتُ الخوض في هذا الموضوع نظرًا لما تبادر إلى أذهاننا من تساؤلات حول التقييم بأنواعه، وحول كيفيّة تصميمه ليكون صالحًا في الحالات كافّة، ولكنّ أكثر ما دفعني إلى البحث فيه هو تبيان كيفيّة مواجهة ما يصيب المتعلّم والأهل من توتّر حول الدرجات، إثر ظروف طارئة، كما هو الحال في ظلّ جائحة كورونا، وكذلك ما يخصّ المتعلّمين الذين يحتاجون إلى الدعم، من ذوي الصعوبات أو الاحتياجات الخاصّة، وتحسين المشاركة الفعّالة في التقييم دون الشعور بالخوف والقلق والتوتّر.

يتناول هذا المقال موضوع التقييم باستخدام التخطيط من أجل التعلّم، ويشرح مراحل التخطيط ودور المعلّم فيها وكذلك مهمّات المتعلّم في التخطيط.

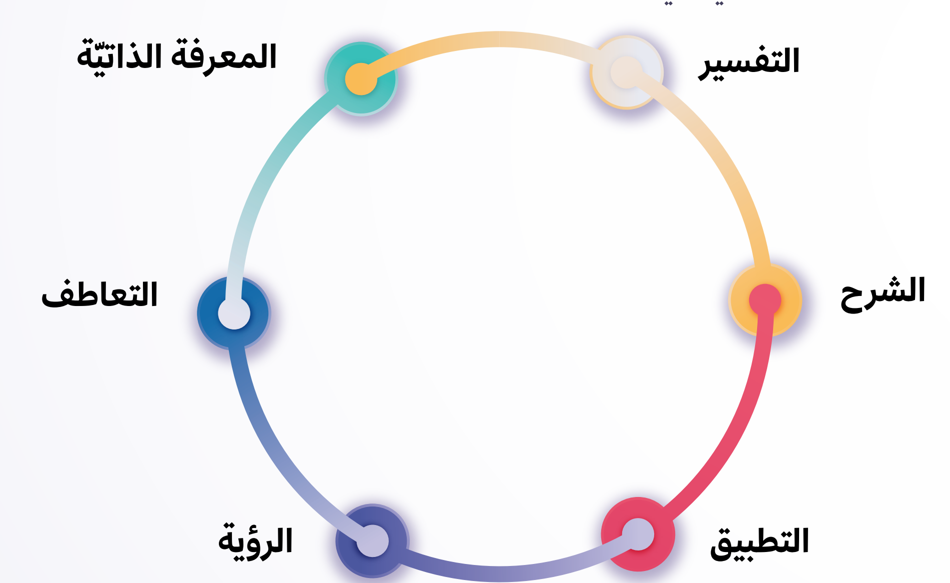
التقييم والتخطيط من أجل التعلّم

يعدّ التقييم عمليّة منهجيّة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها لتحديد مدى تحقيق المتعلّمين للأهداف التعلّميّة، فهو عمليّة مستمرّة تعين المعلّم والمتعلّم على تحسين التعلّم والتعليم. ولعلّ أكثر الأسئلة شيوعًا بين المتعلّمين: "هل سيدخل ما تشرحه يا أستاذ ضمن الاختبار؟"، وهذا أمر مؤسف، إذ يدلّ على عدم اهتمام المتعلّمين بالمعلومات إن لم تُدرَج في الاختبار، ذلك أنّ العلامة هي من الأولويّات عندهم وعند الأهل. والحقيقة أنّ تغيير وجهة نظرهم تقع على عاتقنا نحن، المعلّمين، لذا يجب علينا وضع خطط للتقييم نميّز فيها بين التعليم السطحيّ القائم على الحفظ، والتعليم العميق القائم على الفهم، أي علينا أن نخطّط لإجراء تقييم مرن، وحقيقيّ، ومتعدّد الأبعاد، وبنائيّ، ومدمج في المنهج، وقائم على اعتبار أنماط التعلّم وأصناف المتعلّمين، وقادر على أن يبيّن كيفيّة تطبيق المتعلّمين لما تعلّموه، من أجل تقديم تغذية راجعة تساعدهم على مراقبة أنفسهم وهم يتطوّرون.

يقتضي تحقيق ذلك انتهاج أسلوب "التخطيط للفهم" الذي يعتمد على التفكير أساسًا للفهم، وقد أشار Wiggins (2011) إلى أنّ البدء بالتفكير والتركيز على النهاية أمر في غاية الأهمّيّة، إذ يساعد على الفهم الواضح قبل اتخاذ الخطوات اللازمة للمضي في الاتجاه الصحيح، أي يجب التفكير في التقييم قبل تحديد ماهيّة العمل وكيفيّته. كما يرى كلّ من ويجنر وماكتاي (2008) أنّ التخطيط للفهم يزيد من الترابط بين النتائج المرغوبة، والأداءات الأساسيّة، والخبرات التعليميّة والتعلّميّة، فهو يقوم أولًّا على إثارة المعلّم للأسئلة ليكتشف الأهداف التي توجّه المتعلّم، وثانيًا على تقسيم التخطيط إلى ثلاث مراحل، تتمثّل بالآتي:



تتمثّل في هذه المراحل الثلاث الأوجهُ الستّة، التي حدّدها ويجنر وماكتاي (2008)، للفهم القائم على التخطيط، وهي التي يكتشف المعلّم من خلالها مدى فهم المتعلّمين.



بناءً على ذلك، تبنيتُ نهج التخطيط للفهم، وكان لي تجربة خاصّة حولها. رأت التجربة النّور في العام الدراسيّ 2020-2021، وقد لعبت الجائحة دورًا في اندفاعي إلى تنفيذ هذا النوع من التخطيط، ولا أخفي عليكم أنّ الأمر لم يكن سهلًا في البداية، ذلك أنّ التخطيط للفهم يحتاج إلى الدّقة والتفصيل.

وقع اختياري على الصّف الثامن أساسيّ للقيام بالتجربة في مادّة اللغة العربيّة، وذلك ضمن الوحدة الأولى من الكتاب، والتي تتمحور حول فنّ القصّة. وبحسب طبيعة التّخطيط كان عليّ الإجابة على السؤال الآتي: ما الذي يجب أن يفهمه المتعلّمون في هذه الوحدة؟ وما الذي سيعدّ دليلًا على فهمهم؟ أي ما النشاطات التي يجب القيام بها لقياس ارتقاء المتعلّمين بفهمهم للقصّة؟

مراحل التخطيط ودور المعلّم فيها

مرحلة الإعداد

بدأتُ خطّتي بتحديد النتائج المرجوّة، فحدّدتُ الأهداف العامّة للمادّة، ثمّ نقاط تقاطعها مع الموادّ الأخرى، ثمّ المهارات والمواقف والقيم التي يمكن دمجها في الوحدة، فوقع اختياري على المهارات الآتية:

- حلّ المسائل المركّبة (العقدة في القصّة).
- مهارة التفكير الناقد التي تساعد في تحليل الإمكانات والأفعال والتوجيهات المعتمدة في الحلول.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة لكتابة قصّة أو إعادة سردها (Story jumper – Flipgrid).

- مهارة الإبداع في كتابة القصّة، وذلك بإيجاد حلول جديدة لبعض الموضوعات الحياتيّة التي يتعرّضون لها.
- كفاية التواصل ومشاركة الآخرين (عمل مجموعات).

بعد ذلك، حددّت نتائج التعلّم المرتبطة بالدرس، والتي تمثّلت بتعزيز قدرة المتعلّم على التخيّل والتوقّع، واستنتاج أهداف القصص وقيمها الأخلاقيّة وربطها بالواقع، ومعرفة ما تعالجه القصص من موضوعات قد تكون حقيقيّة أو خياليّة، وقد ترد على ألسنة الحيوانات. ثمّ انتقلت بعد ذلك إلى تحديد المفاهيم الداعمة، مثل: تعريف القصّة، وعناصرها، وبنيتها، وأنواعها، والحواشي، والحقل المعجميّ، وأنواع الأفعال، والمفاهيم الأساسيّة المتعلّقة بمحتوى النصّ.

ختمتُ هذه المرحلة بتعيين ما سيعرفه المتعلّمون خلال الوحدة، وما سيكتسبونه من مهارات وسلوكيّات نتيجة عملهم. أمّا ما ستتمّ معرفته فيتمثّل بالدروس والعناصر التي تحويها الوحدة وفق الآتي:

- العناصر التي تميّز القصّة، من زمان ومكان وشخصيّات وعقدة وحلّ وعبرة اجتماعيّة أخلاقيّة.
- ورود القصّة الخرافيّة على ألسنة الحيوانات.
- سيطرة النمط السرديّ في القصّة.
- يمكن أن تتضمّن القصّة حوارًا، وصورًا بيانيّة، وتعابير مجازيّة.

وأمّا المراد اكتسابه من المهارات فيكمن في النقاط الآتية:

- تحديد نوع النصّ جرّاء تحديد عناصر القصّة، وتقسيم النصّ بحسب بناء القصّة من خلال الرسوم التوضيحيّة أو المشجّرات أو السيناريوهات.
- تعيين فكرة النصّ الرئيسة ومغزاه.
- تحديد المتحاورين ودور الحوار.
- التعرّف إلى الجمل الإنشائيّة وأنواعها ودورها.
- استخراج تشبيه، وتحديد أركانه ودوره في توضيح الحالة النفسيّة.
- استخراج طباق وتحديد الغاية من استخدامه.
- تفسير غلبة الأفعال الماضية.
- تحديد أدوات الرّبط المستخدمة، والكلمات الدّالّة على الزمان والمكان.
- تحديد المعيار الذي قسّم النصّ وفقه.
- اقتراح عنوان للنصّ وتعليل سبب اختياره.
-

مرحلة تقييم الأداء

لا تقلّ هذه المرحلة أهمّيّة عن المرحلة الأولى، إذ تقوم على "أدلّة التقييم" التي تعدّ المهمّة الأساسيّة، لارتكازها على الأداء الذي سيقوم به المتعلّمون. فاخترت القصّة، كما أشرتُ سابقًا، وهي حالة سيناريو تتطلّب منهم تطبيق المعرفة والمهارات لإثبات فهمهم في حالة الحياة الحقيقيّة، مرفقة السيناريو بتفاصيل المهمّة ومعايير النجاح.

تطلّبتْ هذه المرحلة إيجاد أدلّة أخرى لتقييم المتعلّمين، ولا سيّما أنّ الهدف هنا يكمن في التقييم من أجل التعلّم الذي يستمرّ مع المتعلّم مدى الحياة، وليس تقييم التعلّم الذي يعدّ تقييمًا تقليديًّا. فالتقييم في الحالة التي نريدها يعتمد على إبداع المتعلّم في توظيف العديد من الطرّق والأساليب وأدوات التقييم، ليكون القياس أفضل، ومن الأمثلة على ذلك:

- عيّنات العمل، والملاحظات، والاختبارات، والتقييمات التكوينيّة والتلخيصيّة في جميع أنحاء الوحدة، مثل: رسم مشجّر لعناصر القصّة، أو رسم خريطة ذهنيّة لبنية السرد القصصيّ، أو لعب الأدوار لقصّة معيّنة، أو كتابة قصّة ضمن مجموعات.
- تسجيل إجابات أسئلة تتعلّق بالقصّة، من حيث الشكل والمضمون، باستخدام "Flipgrid".
- إنجاز تعبير كتابيّ كتقييم نهائيّ.
- توظيف Padlet في كتابات المتعلّمين والتعليق عليها، وقراءتها، ثمّ طباعتها في ملف PDF، وإدراج القصص ضمن مجلّة المدرسة أو المعرض.

أمّا بالنسبة إلى التقييم الذاتيّ وتحديد كيفيّة تفكير المتعلّمين في تعلّمهم وتقييمهم لأنفسهم، فكان بتزويدهم بجدول خاصّ بمعايير بناء القصّة.

مرحلة خطّة التعلّم

تتضمن التساؤلات الآتية: ما تجارب التعليم والتعلّم التي سأستخدمها لتحقيق النتائج المرجوّة في المرحلة الأولى؟ وكيف سأجهّز المتعلّمين لإكمال مهمّات التقييم المحدّدة في المرحلة الثانية؟ ولمعرفة ذلك حدّدت: إلى أين يتّجه المتعلّمون؟ وأين كانوا؟ وكيف سأتأكّد من أنّهم يعرفون إلى أين هم ذاهبون (هنا استخدمت جدول المعرفة KWL لأتمكّن من تحديد مدى معرفتهم بالقصّة)، وما الخبرات التي يجلبونها إلى الوحدة؟ (مناقشة حول القيم وفتح المجال لكلّ منهم ليختار موضوعًا لقصّة معيّنة، مع تبيان سبب الاختيار وربطه بالواقع)، وكيف تمّ التأكّد من مصالح المتعلّمين؟ (التقييم الجماعيّ)، وهل كان المتعلّمون جزءًا من التخطيط، وبأيّ شكل؟ وما الاحتياجات التي أتوقّع العمل على معالجتها؟ وأيّ بيئة هي الأفضل ليتعلّموا على أكمل وجه؟ وكيف يمكن ترتيب البيئة المادّيّة لتعزيز التعلّم؟

لا شكّ أن دمج المتعلّم في كلّ هذه الخطوات، وفهمه لما يقوم به، ومناقشة السبب، بدءًا من تأمّله لذاته (KWL)، يؤكّد على أنّه جزء من التخطيط، بل يمكن القول أنّ التخطيط كلّه مرتكز عليه وعلى دوره. أمّا بالنّسبة إلى الاحتياجات التي أتوقّع معالجتها، فكانت تختلف بين متعلّم وآخر بحسب فهمه للمكتسبات السابقة، وكانت تُسَدّ هذه الثغرات بتقديم تغذية راجعة.

مرحلة تقييم التعلّم وانعكاساته

وصلتُ في هذه المرحلة إلى اعتبارين، أمّا الأوّل فيكمن في مدى التوافق بين النتائج وتقييم الأداء وتجارب التعلّم، وأمّا الثاني فيتمثّل في التعديلات الهادفة إلى المحتوى وليس إلى النتائج، ولا سيّما في حالة المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات تعلّميّة أو اختلافات في المستوى. وعليه، بدأتُ العمل مع

المتعلّمين، والذي استمرّ مدّة شهر ونصف، وكنتُ خلال هذه المدّة أقيّم ما يقومون به تقييمًا مستمرًّا، بدءًا بالتقييم الذاتيّ لما يعرفونه عن القصّة وما يريدون معرفته، ومرورًا بتقييم عناصر القصّة، وبنية السرد القصصيّ، ودراسة الشخصيّات، وتفكيك القصّة وتحليلها، وبناء نصّ القصّة. ولكن، ما دور الطالب في ذلك كلّه؟ وما كان عليه أن يفعل؟

مهمّات المتعلّم في التخطيط

1. مشاهدة فيلم قصير ومناقشته بهدف تبيان المغزى منه (استنتجوا أنّ الهدف هو القصّة).
2. رسم كلّ منهم على دفتره جدول المعرفة "KWLH" الخاصّ بالقصّة (تعريفها، أنواعها، عناصرها، بنيتها، نمطها، غايتها) (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا عرفت؟ كيف؟).
3. تأليف قصّة حول خمس عشرة كلمة (إنسان، زمان، مكان) ووضعوها في جدول، وتخدم عدّة أهداف، منها تنشيط الذاكرة من خلال إعادة السرد، والقدرة على وضع عدّة قصص حول الأسماء نفسها، أو تغيير الخاتمة من مأساة إلى ملهاة، أو العكس (سمحت بتطبيق ذلك على "البادلت" في المنزل لذوي الصعوبات الذين يحتاجون وقتًا إضافيًا).
4. رسم كلّ منهم كفّه، وحدّد عناصر القصّة على كلّ إصبع.
5. رسم الجميع خريطة ذهنيّة لعناصر الحبكة (بنية السّرد).
6. جلسوا ضمن مجموعات، وكان على كلّ مجموعة كتابة مقدّمة قصّة حول الأمانة. بعد ذلك، عرضتُ كلّ مجموعة المقدّمة الخاصّة بها، بغية تبادل الخبرات فيما بينهم. وهنا أشير إلى أهمّيّة هذه الخطوة، ولا سيّما عندما قارن المتعلّمون بين المقدّمات كافّة، وذكروا الفروقات، وحدّدوا أيّها أجمل، أو أفضل بالنسبة إليهم، وذلك بهدف تحسين المقدّمات الأخرى.
7. تركتُ المجال لكلّ متعلّم أن يكمل صلب الموضوع، ويضع الخاتمة التي يريد. ثمّ تشاركنا ما كتبوه، بهدف اكتشاف طاقة الإبداع لدى كلّ منهم بما اقترحوه من تسلسل للأحداث بالطّريقة التي يراها، ووزّعتُ عليهم معايير كتابة القصة للتقييم الذاتيّ.
8. زوّدتهم بأسماء مواقع لقصّاصين، وفيديوهات قصص قصيرة لمساعدتهم. وزوّدتهم بـ "Flipgrid"، طلبتُ فيه أن يقوم كلّ واحد منهم بتعريف القصّة وتحديد عناصرها وبنيتها والهدف منها وأيّ نوع من القصص يفضّل ولماذا؟ (زوّدتُ كلّ واحد منهم بتغذية راجعة حول عمله). تجدر الإشارة هنا إلى أنّ 14 متعلّمًا من أصل 24 استعملوا البرنامج للكتابة، أمّا البقيّة فقد أنجزوا المهمّة على الدفتر ولم يتمكّنوا من توظيف التكنولوجيا. وقد يكون سبب ذلك عدم توفّر الأجهزة الملائمة، أو عدم الرّغبة بالعمل على الوسائل التقنيّة. يدلّ ذلك على اختلاف في طرق الفهم وأساليب التطبيق لدى كلّ منهم، فضلًا عن أنّ ذلك لا يعني عدم مشاركتهم، فقد شاركوا بالطريقة الّتي يرغبونها، وفي المجال الذي يبدعون فيه.
9. أرسلتُ لهم موقعًا إلكترونيًا يتيح لهم كتابة القصص، بعد أن شرحتُ لهم كيفيّة العمل وطريقة الاستخدام، وأعطيتهم مدّة أسبوعين لكتابة القصّة التي يريدون، شرط أن تتضمّن قيمةً ما (Story Jumper).
10. اخترنا قيمة الصدق ووظّفناها لتحضير مشهد مسرحيّ وعرضه خلال الحصّة ضمن مجموعات، وكان الهدف تثبيت القيم سلوكيًّا. وقصدتُ من هذا الأمر التقييم السلوكيّ وليس المعرفيّ فقط.
11. تمثّل التقييم النهائيّ بكتابة كلّ متعلّم قصّة بمفرده.
12. إعادة ملء "ماذا عرفت؟ وكيف؟" في جدول المعرفة.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ التخطيط للفهم نهج يعتمد بشكل مباشر على التّفكير الهادف، والغاية منه مساعدة المتعلّمين على كشف الحقائق والتأمّل في معانها لكي يتمكّنوا من تحقيق الفهم العميق، ويصبحوا قادرين على استخدام فهمهم في السياقات الحياتيّة. وقد تحقّق ذلك في التجربة المنجزة، إذ جاءت النتيجة النّهائيّة بحسب التّوقّعات، فقد استطاع المتعلّمون نسجَ القصص وتضمينها العناصر الأساسيّة، وبنية السّرد القصصيّ، وتوظيف مؤشّرات النّمط السّرديّ، وقد تميّز الذين كتبوا قصصًا في الموقع الالكترونيّ، بأنّهم استطاعوا الإبداع بالوصف والحوار ضمن التعبير الكتابيّ، وذلك بسبب اختيار الصور والموسيقى والشخصيّات الثانويّة في قصصهم. وتجدر الإشارة إلى أنّ ذلك كان متوقّعًا من المتعلّمين، ولا سيّما أنّهم استعانوا في كتابة قصصهم بما درسوه في وحدة سابقة حول فنّ الوصف.

لور الأعور
منسّقة ومعلّمة لغة عربيّة
لبنان

المراجع

- ويجنز، غرانت، وماكتاي، جاي. (2008). *الفهم عن طريق التخطيط*. دار الكتاب التربوي.
- Wiggins, G. & Mactighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. ASCD. https://jefeus.weebly.com/uploads/4/8/3/7/4837811/understanding_by_design_guide_to_creating_high_quality_units.pdf

استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة

محمد تيسير الزعبي

مقدّمة

شكّل التقييم في عمليّة التعليم عن بعد تحدّيًا رئيسًا أمام المعلّمين، فالغياب العينيّ للطلّاب حدّ من فاعليّة التقييم، فأدّى إلى تشكيك المعلّمين في جدواه ومصداقيّته من جهة، ودفع المشتغلين في القطّاع التربويّ والتعليميّ إلى ابتكار طرائق جديدة له من جهة أخرى، لا سيّما أنّ معظم الأنظمة التعليميّة لجأت إلى التعليم عن بعد، وصرّحت بعدم التخلّي عن التجربة حتى بعد انتهاء الجائحة. من هنا، ظهرت الحاجة إلى البحث عن طرائق جديدة لعمليّة التقييم عن بعد، ووضع آليّات واضحة وتصوّر دقيق لها، ذلك أنّ التقييم مقياس تحقّق جميع عناصر العمليّة التعليميّة، انطلاقًا من التخطيط ووصولًا إلى نتائج التعلّم.

نعرض في هذا المقال استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة كأداة يمكن استخدامها لإجراء التقييم بنوعيه، التكوينيّ والتحصيليّ، وذلك في التعليم عن بعد والتعليم الوجاهيّ على حدّ سواء، لمعرفة مدى تحقّق الفهم لدى الطالب، ثمّ نتطرّق إلى كيفيّة توظيف الاستراتيجيّة في تقييم تعلّم الطلّاب تعلّمًا فعّالًا، مقدّمين أنموذج تجربة، لنختم بتسليط الضوء على التحدّيات التي يمكن أن تواجه المعلّم أثناء تطبيقها في عمليّة التعليم عن بعد، والإجراءات التي ينبغي اتّخاذها.

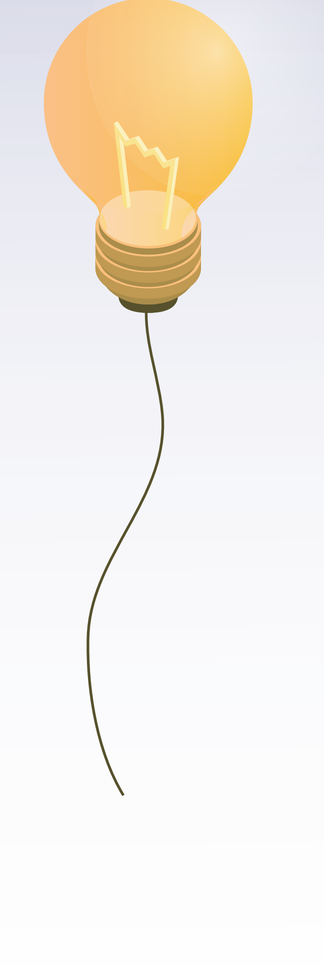
حول استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة

ماذا نريد من التقييم؟

أدوات التقييم عن بعد يجب أن تتناسب مع ظروف التعلّم، وأن تراعي الشفافيّة والدقّة، وأن يكون وقت استخدامها ملائمًا للمرحلة الدراسيّة التي يتعلّم فيها الطالب. فأدوات التقييم الختاميّ تختلف عن أدوات التقويم البنائيّ، وطريقة تنفيذ التقييم في الصفوف الدنيا تختلف عن آليّة تطبيقه في الصفوف العليا، فضلًا عن أنّ اهتمام المعلّم بالتقييم بشكل عامّ، سواءً في التعليم الوجاهيّ أم في التعليم عن بعد، يرتكز على التأكّد من مدى فهم الطلّاب للمحتوى المعرفيّ المقدّم لهم، أكثر من وضع درجة محدّدة أو نتيجة تحصيليّة.

أشار قازي وشميس (2020) في تقرير للبنك الدوليّ إلى الأسباب التي دفعت بعض الأنظمة التعليميّة إلى تطوير أدوات التقييم في تجربة التعليم عن بعد، والتي تتمثّل في الآثار الناتجة عن انقطاع الطلّاب عن الدراسة المباشرة، ومحدوديّة نموّهم، وعدم تجاوبهم مع المعلّمين، وتعثّرهم في الإجابة على أسئلة المعلّمين. بالإضافة إلى أنّ بعض أدوات التقييم المُتّبعَة قد لا تعطي نتيجة دقيقة، لأنّ الطالب غير موجود أمام المعلّم، وبغياب المراقبة لا يمكن التأكّد من مصداقيّة إنجازه المهمّات بمفرده.

هذه الحالة من الانفصال بين المعلّم والطالب وعدم تواجدهما في بيئة ماديّة واحدة، تؤرّق كثيرًا من المعلّمين، وذلك عائد، باعتقادي، إلى إمكانيّة استعانة الطالب، عند تقديمه الامتحان، بأفراد أسرته، بل قد يصل الأمر إلى تكليف مختصّ يقدّم الامتحان نيابة عنه. الأمر الذي يدفع المعلّم إلى البحث عن توفير أدوات تقييم دقيقة وقابلة للتطبيق، تُقدّم للطالب ولولي أمره وللإدارة تقييمًا يمثّل مستواه الحقيقيّ تمثيلًا أكثر دقّة، ونعتقد أنّ استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة واحدة من الأدوات التقييميّة التي تعين المعلّم على تحقيق ذلك.

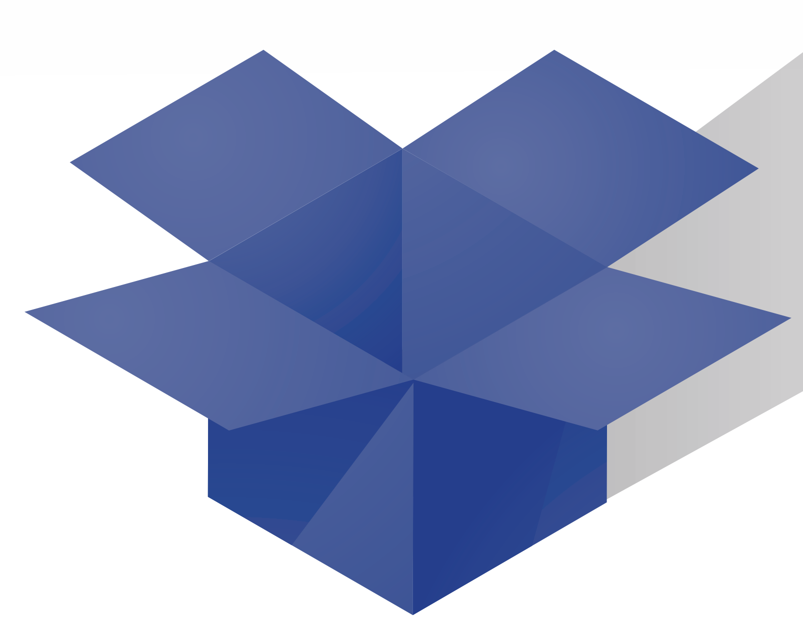


ماذا نقصد بالأسئلة المفتوحة؟

هي الأسئلة التي يطرحها المعلّم على الطالب لتقييم أدائه وقياس درجة إتقانه المهمّات المكلّف بها، والتي تتطلّب من الطالب إجابة كاملة يوظّف فيها معرفته الخاصّة وتحليله الذاتيّ وتفكيره الناقد، وعادة ما تبدأ الأسئلة المفتوحة بصيغة: لماذا، أو كيف، أو ماذا، أو اشرح أكثر عن...، ما رأيك بـ... (خضر، 2003). ولا ينحصر طرح الأسئلة المفتوحة في عمليّة التعليم عن بعد، بل تعدّ استراتيجيّة مهمّة أيضًا في التعليم الوجاهيّ، يستخدمها المعلّم في نهايات الوحدات الدراسيّة، ليكتشف عمق فهم الطلّاب لموضوع الوحدة بشكل عامّ، ومدى ترسّخ المعارف في أذهانهم.

وقد ذكر خضر (2003) أهمّ السمات التي تميّز الأسئلة المفتوحة، والتي تتمثّل بالآتي:

- الحاجة إلى فهم السؤال، والتفكير به تفكيرًا عميقًا، والتروّي في الإجابة عليه.
- تعبير الطلّاب في إجاباتهم عن رأيهم وفكرهم وشعورهم.
- تبادل الأفكار بين الطالب والمعلّم ومناقشتها وعقد الحوار حولها.
- البحث عن المعارف في مصادر مختلفة واكتسابها وإيجاد روابط بينها، بدلًا من الاكتفاء بحفظها وتذكّرها.
- عرض الطلّاب المعلومات بأسلوبهم الشخصيّ، الأمر الذي يجعلهم بارعين في مهارة التلخيص، ويخلّصهم من الرهبة التي يمكن أن تصيبهم أثناء الامتحان، ومن القلق بشأنه.
- الفهم العميق للحقائق والنظريّات، وعرض الاستنتاجات الذاتيّة التي من شأنها أن تجعل الطالب بارعًا في التعلّم الذاتيّ.



كيف نطبّق الاستراتيجيّة؟

يلجأ المعلّمون عادةً إلى استخدام استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة في التقييم الختاميّ، نظرًا لما تقتضيه من استحضار الأفكار التي كوّنها الطالب حول موضوع الوحدة الدراسيّة، وصياغتها في جمل وفقرات تعكس فهمه لموضوعاتها، فيكون على المعلّم إخبار طلّابه في نهاية كلّ وحدة دراسيّة بما سيطرحه عليهم من أسئلة مفتوحة، يقيس بها مستوى تفكيرهم ومدى فهمهم واستيعابهم لما دُرِس. ولا يعني غلبة تطبيقها في التقييم الختاميّ انحصارها به فقط، بل يمكن تطبيقها أيضًا في التقييم التكوينيّ، ولكن تختلف طبيعة الأسئلة بين التقييمين، إذ تكون شاملة في الختاميّ، ومختصرة في التكوينيّ، كما يمكن الإجابة عليها شفويًّا في هذا الأخير.

تحدّد طبيعة الأسئلة نوع التقييم، إذ يكتب الطالب إجابته وفقًا لمستوى عمق السؤال والاستجابة التي يريدها المعلّم منه وفق معايير محدّدة. ففي تقييم تكوينيّ في مادّة اللغة العربيّة مثلًا، قد يسأل المعلّم طلّابه عن رأيهم في تصرّف الشخصيّة الرئيسة في القصّة، وعن كيفيّة تصرّفهم لو كانوا مكانها، ويكتفي بالاستماع إلى إجاباتهم. أمّا في التقييم الختاميّ فقد يسألهم عن النواحي الاجتماعيّة في حياتنا الواقعيّة التي أراد كاتب القصّة معالجتها، أو لفْتَ نظر القرّاء إليها، فيكتب الطالب إجابته وفق المعايير اللازمة، ووفق الطريقة التي تضمن حصوله على الدرجة المحدّدة للسؤال، فتجعل المعلّم يتأكّد أنّ الطالب كتبها بنفسه دون مساعدة أحد.

يقتضي تنفيذ الاستراتيجيّة تنفيذًا مثمرًا وبنّاءً إدراج الأسئلة المفتوحة في خطّة الدرس، حيث ينبغي على المعلّم كتابة أسئلة مناسبة للتقييم التكوينيّ، وأسئلة مناسبة للتقييم الختاميّ. فالسؤال عن رأي الطالب في النصّ، أو عن جوانب القوّة فيه، يناسب الختاميّ، بينما السؤال عن الفكرة الرئيسة، أو عن النتيجة التي وصل إليها الحوار، أو عن توقّع أجزاء قادمة من النصّ، فيناسب التقييم التكوينيّ. وبالتالي، فالأسئلة التي يطرحها المعلّمون كثيرًا في حصصهم تبيّن مدى الفهم الذي حقّقه طلّابهم، ولذا، يعتبر المعلّمون الأسئلة وسيلة ضروريّة لتحديد مستويات الطلّاب وفق ما يقدّمونه من إجابات، فالطالب الذي يقدّم إجابة تامّة يحقّق فهمًا أعلى من الطالب الذي يقدّم إجابة ناقصة أو يعجز عن الإجابة.

وعليه، لا يوجد وقت محدّد لطرح الأسئلة المفتوحة في الحصص الدراسيّة، ولكن، يقتضي تحقيقُ الهدف منها طرحَها بعد نهاية كلّ درس أو وحدة في حالة التقييم التكوينيّ، أو بعد نهاية كلّ وحدة دراسيّة في حالة التقييم الختاميّ، ويستطيع الطالب الإجابة على الأسئلة المفتوحة شفويًّا وكتابيًّا باستخدام تطبيقات تكنولوجيّة تتيح له التسجيل الصوتيّ، أو تتيح له كتابة التعليقات، مثل تطبيق "بادلت".

حول تجربة الاستراتيجيّة وتحدّيّاتها

أنموذج تجربة وأثرها التعليميّ

في إحدى الورشات التدريبيّة التي قدّمتُها للزملاء حول التقييم عن بعد، خصّصنا وقتًا لعرض تجارب حقيقيّة من الميدان التربويّ، وقد لفت انتباهي تجربة عرَضَتْها إحدى المعلّمات، حيث اتفقتْ مع طالباتها في الصفّ الثامن أن تقدّم لهنّ في نهاية كلّ وحدة دراسيّة في مادّة اللغة العربيّة ثلاثة أسئلة مفتوحة، لمعرفة المستوى الذي وصلنَ إليه في فهم المعارف الأساسيّة في كلّ وحدة، فإذا كان النصّ شعريًّا، طلبتْ إليهنّ تحويل بعض الصور الفنيّة إلى صور حسّيّة، أو العثور على قصيدة للشاعر نفسه في موضوع آخر وتحديد السمات الفنيّة لشعره، أو تحديد قصيدة أخرى لشاعر معاصر آخر وإجراء مقارنة بين القصيدتين وتبيان أيّهما أفضل برأيهنّ.

دفعتْ هذه التجربة معلّمات من تخصّصات أخرى إلى اتباع الطريقة ذاتها وفق ما يلائم الموادّ التي يُدرّسْنَها، وتمّ الاتفاق بينهنّ على أن تبدأ الأسئلة المفتوحة بعبارات تدعو إلى التأمّل والتفكير، مثل: ماذا سيحدث لو لم...؟ لو كنت مكان كاتب النصّ ما الذي ستضيفه إليه؟ هل تعتقد أنّ هذه الأسباب كافية للانتصار في المعركة؟ ما برهانك على صحّة ما قدّمه زميلك؟ ... على أن تمنح كلّ معلّمة طالباتها يومًا واحدًا بعد انتهاء الوحدة الدراسيّة، ليتمكّنّ من مراجعة الوحدة، وإذا بقيت

أمور غير مفهومة لديهنّ، يكون على المعلّمة الإجابة عليها في مجموعة تعلّميّة خصّصت لهذه الغاية في تطبيق "واتس أب".

تحدّيّات محتملة وإجراءات مواجهتها

لا بدّ لأيّ معلّم يرغب في تطبيق استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة أن يحذر من اتخاذها أداة لاصطياد الطلّاب، فهي لا تتحقّق بمجرّد طرح الأسئلة طرحًا عشوائيًّا، أو بتحذير الطلّاب وتخويفهم ومعاقبتهم، بل هي عمليّة مخطّط لها ومقصودة لهدف محدّد، تُتّخذ، بناءً على نتائجها، إجراءاتٌ تُطوِّر أداءَ الطلّاب وتحسّن عمليّة التعلّم. وبالتالي، يكون للمعلّم دور محوريّ وجوهريّ في تطبيق هذه الاستراتيجيّة، يتمثّل في التخطيط الجيّد والهادف عند صياغة أسئلته المفتوحة، تفاديًا لإرباك الطلّاب، أو إعاقة تحقّق نتاجات التعلّم، كيلا يدفع بهم إلى دوّامة تتداخل فيها المعلومات، ويعجزون فيها عن العثور على تنظيم بينها.

يتطلّب تطبيق الاستراتيجيّة بعض الإجراءات المحدّدة التي تضمن تحصيل النتائج الدقيقة في ما يتعلّق بحقيقة مستوى الطلّاب. وأوّل هذه الإجراءات الضامنة تحقيق أهداف الأسئلة المفتوحة توعية عميقة وتدريبات مركّزة للطلّاب وأهلهم حول أهميّة التقييم، وضرورة الابتعاد عن الغشّ، والإجابة بموضوعيّة، والاعتماد على النفس، نظرًا لأنّ بعض الأهل لا يتوانون عن تقديم أيّ مساعدة، حتّى لو كانت ممنوعة، لرفع درجة أبنائهم. ومن هنا يتشكّل عندنا الإجراء الثاني الذي يكمن في تحديد معايير محدّدة للإجابة، يُخصَّص لكلّ منها جزء من العلامة، ثمّ يتمّ تدريب الطلّاب عليها، ويُحصَر تنفيذها في وقت محدّد. أمّا الإجراء الثالث فيتمثّل في حرص المعلّم على أن يصل بطلّابه إلى مرحلة من بناء الثقة، تجعلهم يدركون أنّ الهدف النهائيّ لهذه الأسئلة تحقيق نتاجات التعلّم كما يجب.

إذا لم تحقّق هذه الإجراءات المصداقيّة التي يقتنع بها المعلّم، فعليه أن يُجري تعديلًا في آليّة تنفيذ استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة مع طلّابه. فعندما يشعر أنّ الإجابة المقدّمة لا تلائم مستوى الطالب الذي قدّمها، يتوجّب إجراء مقابلة بالصوت والصورة باستخدام أحد التطبيقات، فيجري مع الطالب نقاشًا مُعمّقًا حول إجابته، أو يقوم باختيار الطلّاب عشوائيًّا. وهذا الأمر يكون متفقًا عليه بين المعلّم والطالب كيلا يخرج عن مقصده النبيل، ويكشف غشّه أمام زملائه، وأنّه تلقّى مساعدة خارجيّة، فيعرّضه بذلك إلى الإحراج، فقد يجري المعلّم، تفاديًا لذلك، مثل هذه المقابلات مع بقيّة الطلّاب، ليبرهن إمكانيّة تعرّض أيّ طالب للإجراء المُتَّخذ.

خاتمة

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ عمليّة تقييم الطلّاب عن بعد تحتاج دومًا إلى اختيار الأدوات والاستراتيجيّات المناسبة التي تحقّق هدف التعلّم، وتعكس الصورة الحقيقيّة لمستوى كلّ طالب، وتكشف عن مدى فهمه المعارف المكتسبة، وذلك يفرض بعض التحدّيات التي ينبغي على المعلّم الحذر منها واتخاذ الإجراءات اللازمة من أجل تجاوزها.

محمّد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردن

المراجع

- خضر، فخري رشيد. (2003). *الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*. دار القلم.
- قازي، كاليوبي، وشميس تيغران. (2020). إدارة تأثير فيروس كورونا المستجد على الأنظمة التعليميّة في أنحاء العالم. *مدوّنات البنك الدوليّ*.

عندما يصير الامتحان لعبة إلكترونيّة

أحمد بوعوني

نتحدّث في هذا المقال عن تجربة الامتحان الإلكترونيّ كأداة تقييميّة وتعليميّة في مادّة الإعلاميّة (الحاسوب الآليّ) لطلّاب المرحلة الإعداديّة (من الصف السابع إلى الصف التاسع) في مدرسة إعداديّة في مدينة سوسة التونسيّة.

مقدّمة

أسهم تطوّر تقنيّات الاتصال والتواصل، وازدياد عدد المواقع والتطبيقات والألعاب الإلكترونيّة، في السنوات الأخيرة، إسهامًا كبيرًا في إحداث تغيير مهمّ في تعاملنا مع هذه المنتجات الرقميّة، ولم يكن مجال التربية والتعليم مستثنًى من هذا التطوّر، حيث برزت المواقع والمنصّات التعليميّة بديلًا عن عمليّتي التعليم والتقييم التقليديّتين، أو مكملًا لهما.

يمكن أن نلاحظ هذا التغيير بسهولة عندما نجالس طفلًا ذا سبع سنوات، مثلًا، ونلاحظ كيفيّة استعماله للهاتف الذكيّ، ونراقب كيفيّة دخوله إلى أحد المتاجر الإلكترونيّة وتحميله ألعابًا دون معرفته حتّى بحروف اللغة الأجنبيّة المعتمدة فيها، وعندما نتابع تحميله للعبة وكيفيّة بدئه بمرحلة التدريب واكتشافه أسرار اللعبة التي يسابق الزمن فيها ليحصل على المرتبة الأولى، ثمّ نراقب تفاعله معها وفرحته بالانتصار، أو عندما يخوض جولة تقييميّة أو سباقًا يحصّل في نهايته عددًا أو مرتبة في مدّة زمنيّة محدّدة. يوحي لنا كلّ ذلك، من لعب وتفاعل وانتظار نتيجة والعمل على تحصيل مرتبة عليا، باستنتاج متّصل بالعمليّة التقييميّة، إذ يمكن أن تكون رقميّة ومحفّزة على تحقيق مزيد من التعلّم، بالتكرار وتجنّب الأخطاء.

طريقة التقييم المعتمدة

منذ أن أُدرِجت مادّة الإعلاميّة (الحاسوب الآليّ) باللغة الفرنسيّة في البرامج الرسميّة المعتمدة لدى وزارة التربية التونسيّة، ارتكزت طريقة التقييم على جانب نظريّ أو جانب تطبيقيّ أو كليهما. تُقدَّم أسئلة الامتحان ورقيًّا، في كِلا الجانبين، ولكن، يكون على المتعلّم الإجابة على الورق في الجانب النظريّ، بينما يتطلّب منه الجانبُ التطبيقيّ الإجابةَ على الحاسوب باستخدام البرمجيّات المناسبة لموضوع الامتحان، أو يُطلب منه إنجاز مشروع رقميّ يُعرض ويُناقَش ويُعطَى علامة، من صفر إلى عشرين. وأيًّا يكن، فإنّ المدّة الفاصلة بين بداية الامتحان وصدور النتائج تختلف باختلاف نوع التقييم، فإن كان الامتحان نظريًّا تُعدّ المدّة بالأيام، وإن كان تطبيقيًّا يكون التقييم فوريًّا، مباشرةً بعد انتهاء الامتحان، ويدوّن المعلّم مجموع النقاط على ورقة أيضًا. وفي الحالتين تكون عمليّة التقييم يدويّة، إذ يصحّح المعلّم الاختبار ويسند العدد فيه، ويكون الخطأ واردًا في احتساب مجموع النقاط.



من أجل ذلك، فكّرنا في اعتماد طريقة مختلفة لإعداد الاختبار، يكون فيها الحاسوب مسؤولًا عن اختيار الأسئلة وتصحيح الإجابات وإسناد الأعداد والدرجات، فوجدنا سبيلنا في الألعاب الالكترونيّة، إذ من شأنها تنظيم اختبارات تلقائيّة غير محدودة، تتغيّر الأسئلة فيها كلّما دخل المتعلّم إلى التطبيق.

الألعاب الإلكترونيّة وعناصرها التعليميّة

تُعرَّف الألعاب الإلكترونيّة بأنّها "شكل من أشكال التعلّم القائم على مجموعة من الخطوات والإجراءات المخطّط لها، والتي يؤدّيها المتعلّم على الحاسوب أو الهاتف الذكيّ أو الحاسوب اللوحيّ (الآيباد)، ملتزمًا بقواعد معيّنة لتحقيق هدفٍ تعليميّ مُحدّد، في إطارٍ تنافسيّ ممتع. يتمركز هذا النوع من التعلّم حول المتعلّم، ويتيح له حريّة الاستكشاف والتجربة بفاعليّة داخل البيئة التعليميّة (سبتي، 2016). وقد أشار المرجع ذاته إلى ما ذكرته الأكاديميّة العربيّة للتعليم الإلكترونيّ (2010) من عناصر وأسس تقوم عليها الألعاب التعليميّة، سواءً أكانت تقليديّة أم إلكترونيّة، والتي تتمثّل بالآتي:

- الهدف: أن يكون لها هدف تعليميّ واضح ومحدّد، يتطابق مع الهدف الذي يريد اللاعب الوصول إليه.
- القواعد: أن يكون لكلّ لعبة قواعد تحدّد كيفيّة اللعب.
- المنافسة: أن تعتمد في تحقيقها للأهداف على عنصر المنافسة، وقد يكون ذلك بين متعلّم وآخر، أو بين المتعلّم والجهاز، أو بين المتعلّم والمعيار، وذلك لإتقان مهارة ما، أو تحقيق أهداف محدّدة.
- التحدّي: أن تتضمّن اللعبة قدرًا من التحدّي الملائم الذي يستنفر قدرات الفرد وفق حدود ممكنة.
- الخيال: أن تثير اللعبة خيال الفرد، وهذا ما يحقّق الدافعيّة والرغبة لديه في التعلّم.
- الترفيه: أن تحقّق اللعبة عنصر التسلية والمتعة، شرط ألّا يكون ذلك هدف اللعبة، بل يجب مراعاة التوازن بين المتعة والمحتوى التعليميّ.

التقييم الإلكترونيّ وفق منصّة "Quiz"

يعتمد التقييم الإلكترونيّ على استخدام الآلات التكنولوجيّة الحديثة، كالحواسيب والهواتف الذكيّة، أو على البرمجيّات المختصّة والتطبيقات ومواقع الإنترنت المختصّة أو المنصّات التعليميّة. يمكّن التقييم الإلكترونيّ من التعرّف الحينيّ على النتيجة، مقارنةً بالتقييم الورقيّ أو بالتقييم التطبيقيّ الذي يكون فيه للمدرّس الدور الرئيس في إسناد النقاط لمختلف الأسئلة.

منذ شهر نيسان/ أبريل 2019 قرّرتُ اعتماد طريقة أخرى لتقييم عمل المتعلّم، فاستخدمتُ أحد التطبيقات المختصّة في صياغة الامتحانات الإلكترونيّة، وهو "Wonder Share Quiz Creator". وهذا التطبيق غير مجانيّ، وقد صدر للمرّة الأولى في 22 آب/أغسطس 2014، ومن خلاله يمكن إنشاء 18 نوعًا من الأسئلة والامتحانات، بما في ذلك "Quiz".

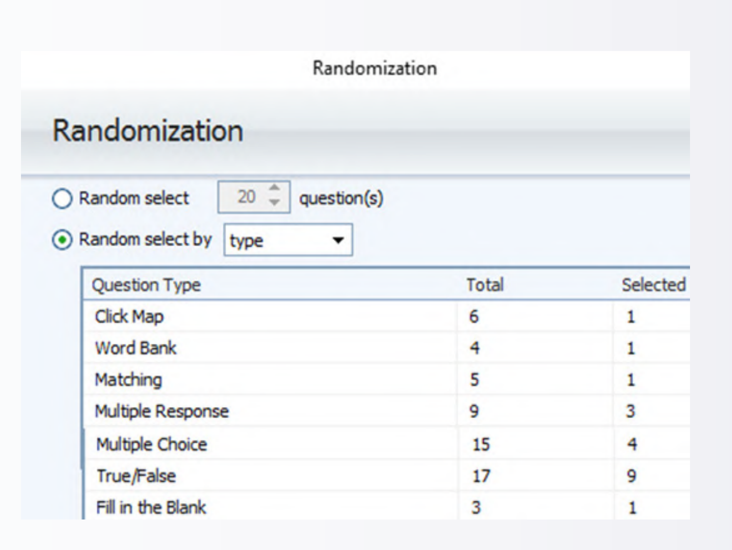
صياغة "Quiz"

يمكن للمعلّم اختيار عشرة أنواع من الأسئلة (الصواب والخطأ– اختيار من متعدّد– سؤال ذو إجابة واحدة– ملء الفراغات– الربط– الترتيب– بنك الكلمات– النقر على خريطة– تحرير قصير - الصفحة البيضاء)، حيث يتيح له التطبيق الخيارات الآتية:

- إنشاء عدد غير محدود من مختلف أنواع الأسئلة.
- اختيار عشوائيّ للأسئلة.
- اختيار عدد أسئلة الامتحان.
- تنظيم الأسئلة حسب امتحانات مختلفة، يختار الحاسوب أحدها للمتعلّم اختيارًا عشوائيًّا.
- إمكانيّة إضافة الصور والملفّات الصوتيّة والفيديوهات المناسبة لأسئلة الامتحانات.
- اختيار مدّة الامتحان.
- إمكانيّة تقديم تغذية راجعة لكلّ سؤال.
- إنهاء الامتحان بعد الإجابة على جميع الأسئلة، وعدم السماح للمتعلّم بالانتقال إلى السؤال اللاحق إلّا بعد الإجابة على السؤال الذي يسبقه.
- تحديد سؤال للعودة إليه في ما بعد.
- إمكانيّة إرسال النتائج عبر البريد الإلكترونيّ.

أنموذج لعبة تقييم إلكترونيّة

تمّ إعداد امتحان لخمس شعب من الصف السابع (160 متعلّمًا)، حُدّد وقته بـ15 دقيقة، وتألّف من 59 سؤالًا، من بينها 20 سؤالًا يختارهم الحاسوب عشوائيًّا، وتسعة أسئلة من نوع "الصواب والخطأ"، وثلاثة أسئلة من نوع "الإجابة الواحدة"، وأسئلة من أنواع أخرى، مثلما هو مبيّن في الصورة الآتية:



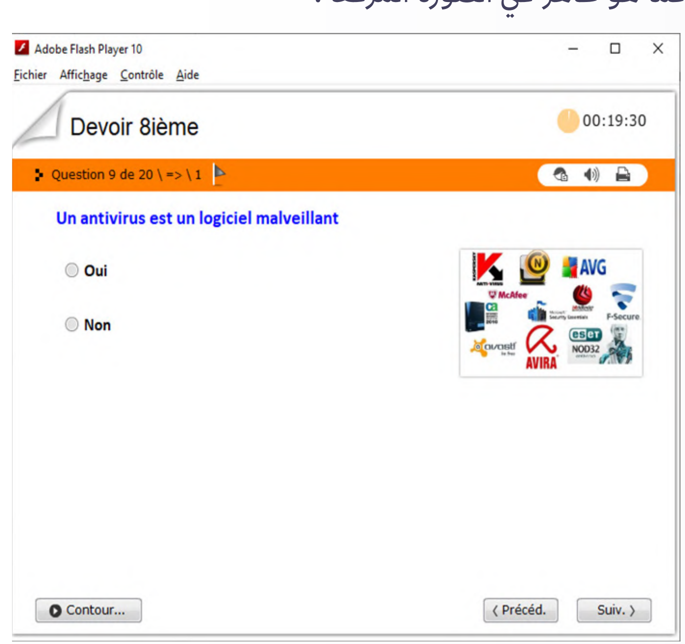
Question Type	Total	Selected
Click Map	6	1
Word Bank	4	1
Matching	5	1
Multiple Response	9	3
Multiple Choice	15	4
True/False	17	9
Fill in the Blank	3	1

وفي ما يلي مثال على تمرين صمّمتُه للمتعلّمين، يحتوي على خمسة أسئلة من نوع "الصواب والخطأ"، حيث لا يمكن إضافة مؤثّرات صوتيّة، أو صور تساعد في الإجابة:

أجب بصواب أو خطأ:

1. يعدّ برنامج مضادّ الفيروسات برنامج حماية.
2. يعدّ الجدار الناريّ برنامجًا خبيثًا.
3. ينتشر الفيروس عبر قرص فلاش، وقرص ليزر، وبطاقة ذاكرة.
4. أترك دائمًا الهاتف الذكيّ متّصلًا بالانترنت لاستقبال الرسائل.
5. الحاسوب المتضمّن جدارًا ناريًّا يكون بحاجة إلى مضادّ للفيروسات.

كانت صيغة التمرين الأصليّة باللغة الفرنسيّة، وبالمقابل، عندما استعملنا تطبيق"Quiz"، وأضفنا الأسئلة ذاتها وفق خصائصه، وتركنا الحاسوب يختار عشوائيًّا من بين 17 سؤالًا من نوع "الصواب والخطأ"، أصبح كلّ سؤال مرفقًا بصور توضيحيّة ومؤثّرات صوتيّة، بالإضافة إلى ظهور الوقت أمام المُمتحن في أعلى يمين الشاشة، فضلًا عن إمكانيّة تحديد أيّ سؤال لمراجعته بالنقر على العَلَم الموجود أمام رقمه، ممّا يسّر أمر الامتحان أمام المتعلّم وأضاف إليه شيئًا من المتعة، كما هو ظاهر في الصورة المرفقة:



لم يكن التعامل مع الحاسوب صعبًا على جميع المتعلّمين، فهم يدرسون مادّة الإعلاميّة منذ سنتين، ولم يكن صعبًا التعامل أيضًا مع التطبيق المعتمد في الامتحان، نظرًا لسهولة استخدامه، إذ يكتفي فيه المتعلّمون بالنقر على الأزرار الموجودة أمامهم لتعيين الإجابة، أو للانتقال إلى السؤال التالي، أو للعودة إلى السؤال السابق، وقد شُرِح ذلك لهم عبر تطبيق يحتوي أسئلة في الثقافة الرقميّة العامّة أثناء حصّة الامتحان.

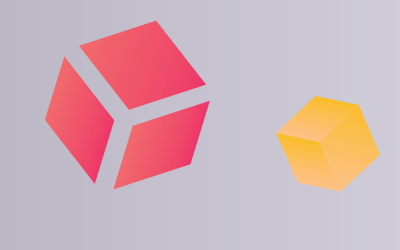
رغم ذلك، لم تكن نتائج المتعلّمين منذ المحاولة الأولى جيّدة، فلم يحصّل 61 متعلّمًا (38.81 بالمائة منهم) على معدّل النجاح، وكانت علامة 17 هي الدرجة الأعلى التي نالها أربعة متعلّمين فقط. ولمّا وجدتُ أنّ نتائج الاختبار غير مرضية، ولا تعكس المستوى الحقيقيّ للعديد من المتعلّمين، طلبتُ منهم إعادة إنجاز الاختبار، على أن نحتسب الدرجة الأعلى درجةً نهائيّة. فتحسّن أداء المتعلّمين في المحاولة الثانية، وقلّ عدد الذين لم يحصّلوا معدّل النجاح إلى 17، أي بلغت نسبتهم 10.62 بالمائة، واستطاع عشرة متعلّمين تحصيل العلامة الكاملة، و36 متعلّمًا تحصيل درجة أعلى من 17 من 20 في أقل من عشر دقائق.

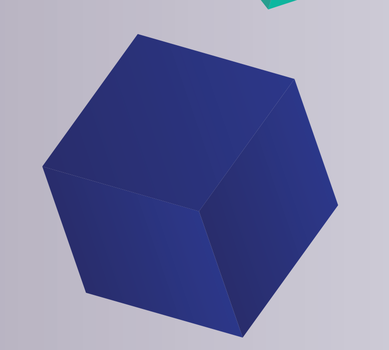
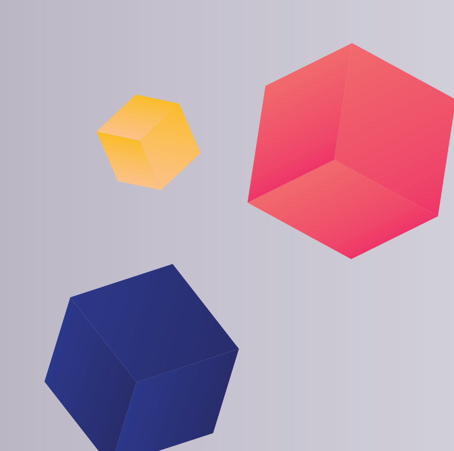
أثر اللعب في المتعلّم

أثناء مراقبتي تفاعل المتعلّمين مع الامتحان الإلكترونيّ، خاصّة في المحاولة الثانية، رجعت بي الذاكرة إلى تفاعل ابني مع لعبته الالكترونيّة المفضّلة في سباق السيّارات، وكيف كان يسارع الزمن ليحقّق أفضل النتائج، فكنتُ أنتظر انتصاره بعد عدّة محاولات ليتجاوز أخطاء المحاولات السابقة، وأفرح لفرحه بانتصاره، وهنا جاءت فكرة إعطاء المتعلّمين فرصة ثالثة واحتساب أفضل نتيجة حقّقها، فطلبتُ منهم الدخول إلى التطبيق من جديد ومعالجة الأسئلة التي اختارها الحاسوب لهذه المحاولة.

لاحظت في وجوه المتعلّمين وسلوكيّاتهم فرقًا واضحًا بين جلوسهم أمام ورقة امتحان، وجلوسهم أمام لعبة إلكترونيّة، إذ تخلّص أغلبهم من الضغوطات النفسيّة التي كانوا يواجهونها أثناء حصص التقييم الورقيّ التقليديّ. وبعد انتهاء الامتحان حرص العديد من المتعلّمين على إعادة المحاولة لكسب الرهان، وإن لم تكن المحاولة محتسبة ضمن نتيجة التقييم. لقد عبّروا بصريح العبارة "هل يمكننا أن نلعب مرّة أخرى؟". خيّرتُ المتعلّمين بين طرق التقييم لمعرفة أيّ نوع منها يفضّلون، فسألتهم إن كانوا يفضّلون التقييم النظريّ أم التقييم التطبيقيّ أم الأسئلة المتعدّدة الاختيارات وفق تطبيق "Quiz"، فلم يختر أحد منهم التقييم النظريّ، في حين اختار 25 منهم التقييم التطبيقيّ، ونسبتهم 15.62 بالمائة، أمّا بقيّة المتعلّمين فوقع اختيارهم على الأسئلة المتعدّدة الاختيارات وفق تطبيق "Quiz"، ونسبتهم 84.38 بالمائة.

ورغم أنّ الحصّة كانت مخصّصة للتقييم، فقد تفاعل المتعلّمون معها كأنّها لعبة يجب الانتصار فيها وكسب الرهان. هذه الرغبة في إعادة اللعب أكثر من مرّة، والرغبة في الفوز والحصول على أعلى درجة، وتحصيل الثناء بعبارة "أحسنت يا بطل"، والاستماع إلى صوت تصفيق، ورؤية صورة يدين تصفّقان... كلّ ذلك يعدّ جزءًا من النتيجة التي يجب الوصول إليها في نظريّة الدافعيّة لـ Prensky التي أشار إليها سبتي (2016)، والتي تشير بدورها إلى أن الدّافع في الألعاب الرقميّة التعليميّة يمكن أن يكون رغبة في اللعب لساعات طويلة، أو رغبة في الفوز المستمر، أو تحصيل مكافآت، مثل الحصول على كنز أو تجميع نقاط، أو العمل والتفكير واتخاذ القرار تجاه ما يدعم الدافع الذاتيّ.
إنّ في إعادة المحاولة والرغبة في تحقيق أكبر عدد من النقاط فرصة أكبر للمتعلّم لتجاوز الأخطاء والتركيز على الإجابات الصحيحة. لقد وفّر التطبيق من جهة أخرى على المعلّم عناء



تقييم الامتحانات ووضع العلامات، كما قلّص إمكانيّة الخطأ في احتساب مجموع النقاط، ووزّع الوقت المخصّص للامتحان توزيعًا عادلًا بين جميع المتعلّمين.

خاتمة

كشفت تجربة تغيير الامتحان النظريّ إلى إلكترونيّ باستعمال برنامج "Wondershare QuizCreator" مدى تفاعل المتعلّم مع النوع الجديد من الامتحانات المستند إلى تطبيق "Quiz"، وتطلّعه إلى تحقيق نتائج أفضل، بعيدًا عن الضغط النفسيّ المعتاد أمام ورقة الامتحان. وعلى الرغم من أنّ التطبيق المستعمل كان محدودًا في بعض جوانبه، من مثل النقص في تجميع النتائج ودراستها وتقديم تقرير مفصّل حول مدى تحصيل المتعلّمين المعلومات الأساسيّة المراد اكتسابها، فقد وفّر التطوّر اليوميّ في صناعة البرمجيّات تطبيقات أخرى تساعد المعلّم على متابعة أفضل لتقدّم طلّابه في العمليّة التعليميّة. والعبرة هنا في أهميّة الانفتاح على هذه الأنماط الجديدة من الممارسات التعليميّة، ومتابعة كلّ جديد إلكترونيًّا وتقنيًّا، والجرأة على تجريبه، إذ قد يوفّر حلولًا لمشكلات وعقبات طالما حاول المعلّم تجاوزها.

أحمد بوعوني
مدرّس مادّة الإعلاميّة
تونس

المراجع

سبتي، عبّاس. (2016). مشروع الألعاب الإلكترونيّة في المناهج الدراسيّة. *الألوكة الاجتماعيّة*. https://bit.ly/3n0FQqU

مقالات عامّة



مقال

لنغلق الكتب ونطوّر المهارات

ماهر منصور

مقدّمة

اجلسوا في أماكنكم، افتحوا الكتاب، انتقلوا إلى الصفحة التالية، اقرأوا النصّ، استمعوا جيّدًا، هيّا نعمل على أسئلة الدرس... هكذا تمرُّ معظم حصصنا، وصفةٌ طبخناها حتّى مللنا منها، وركودٌ أصابَ العمليّة التعليميّة التي لم تتغيّر كثيرًا منذ الثّورة الصناعيّة في نهايات القرن الثامن عشر، والذي خلّف روتينًا تعليميًّا طُبِّق في حينه لتهيئة قوى عاملة للعمل في المصانع. فهل ما زلنا نُعِدُّ طلّابنا للعمل في المصانع؟ وكيف يمكننا إعداد جيلٍ لمستقبلٍ نجهل معالمه؟ ماذا يحتاج الطلّاب للمنافسة في سوق العمل في القرن الواحد والعشرين؟

أهدف من المقال إلى تقديم فكرة نهج التعلّم بالمشاريع، والتعريف بخطوات تطبيقه وفوائده، لتطوير المهارات والمعارف لدى الطلّاب بطريقة ممتعة وديناميكيّة، تُعيد الروح والمذاق إلى صفوفنا ومدارسنا، ولتطبيق تجارب تعلُّم تُحاكي الواقع والحياة العمليّة، وتحتاج إلى مهارات تفكير وحلّ مشكلات وتواصل وعمل جماعيّ وإدارة ذاتيّة، وهي المهارات التي يحتاجها الطالب في جميع مراحل مسيرته الأكاديميّة والمهنيّة.

وعليه، أعرض في هذا المقال أسلوب التعلّم بالمشاريع عن طريق تجربة عمليّة مشوّقة طبّقتُها مع طلّاب الصفّ الرابع ابتدائيّ في مدرسة دوليّة في قطر، وكانت هذه التجربة التعلّميّة واحدة من تجارب عديدة عملتُ عليها معهم خلال العام الدراسيّ، ومن الجميل بهذا الأسلوب والنهج إمكانيّة استخدامه في أيّ نوع من المدارس، فضلًا عمّا يتضمّنه من متعة للمعلّم والطالب، كما يمكن تصميم المشروع بطريقة يُكتفَى فيها بالمصادر المتوفّرة لدى أيّ مدرسة.

التعلّم بالمشاريع واستراتيجيّة التخطيط له

مفهوم التعلّم بالمشاريع

يعرّف Krajcik & Blumenfeld (2005) التعلّم بالمشاريع بأنّه تعلّم مبنيّ على ظرف أو حالة، تدفع الطلّاب إلى إيجاد حلول لمشكلات حقيقيّة وذات معنى، بطريقة تشابه طريقة عمل علماء الرياضيّات أو الكيمياء أو التاريخ أو المهندسين أو الكتّاب أو غيرهم من المهنيّين. ويَعتبِر الباحثان أنّ الغرفة الصفّيّة التي تطبّق التعلّم بالمشاريع تتيح المجال أمام الطلّاب لطرح الأسئلة واقتراح الحلول ووضع النظريّات والتفسيرات ونقاش الأفكار وتجربة الأفكار الجديدة وتطبيقها، ومن الجدير بالذكر هنا ما أشار إليه الباحثان من حصول الطلّاب في الصفوف التي تُطبِّق التعلّم بالمشاريع فيها على درجات أعلى من الطلّاب في الصفوف الاعتياديّة.

كما يمكن تعريف التعلّم بالمشاريع، وفق ما قدّمه كلّ من Krajcik et al., (1994) و Blumenfeld et al., (1994), بأنّه نهج عامّ لتصميم بيئة تعلّميّة تحتوي خمسة عناصر تتمثّل بالآتي:

1. البدء بسؤال محرّك أو إشكاليّة يجب إيجاد حلّ لها.
2. يعمل الطلّاب على حلّ هذه الإشكاليّة عن طريق البحث والتساؤل، بحيث يتعلّمون أفكارًا محوريّة في مجال ما، ويطبّقونها.
3. يشارك الطلّاب والمعلّمون وأفراد من المجتمع في العمل التعاونيّ لإيجاد حلول للإشكاليّة.
4. أثناء خوض الطلّاب عمليّة البحث والتساؤل، يتمّ دعمهم باستخدام تقنيّات تعليميّة لتحقيق إنجازات لا يستطيعون عادةً تحقيقها بمفردهم.
5. ينتج الطلّاب منتجات حسّيّة ملموسة نتيجةَ عملهم على الإشكاليّة.

تخطيط مشروع أنموذجيّ

ارتكز مشروع المقال على وحدة بحثيّة متعدّدة التخصّصات حول موضوع الطاقة، تشمل الدراسات الاجتماعيّة والعلوم واللغة. خطّط معلّمو الصفّ الرابع للمشروع قبل البدء في الوحدة البحثيّة، وكان الهدف من الوحدة تمكين الطلّاب من معرفة مجموعة من المفاهيم العلميّة، كالطاقة والطاقة المتجدّدة ومصادر الطاقة وتحوّلات الطاقة، ومن وصفها ووصف تحوّلاتها وتصنيفها، بالإضافةِ إلى إيجاد الروابط بين هذه المفاهيم والحياة العمليّة والتفكير بحلولٍ لمشكلات معاصرة، فضلًا عن تطوير بعض المهارات الاجتماعيّة، كالعمل ضمن مجموعات واتخاذ أدوار متعدّدة وإدارة الوقت، وبعض مهارات التواصل، كاستخدام مصطلحات جديدة ضمن سياقات مختلفة، وبعض مهارات العرض.

اخترنا أسلوب التعلّم بالمشاريع سبيلًا لتحقيق هذه الأهداف، لقدرته على تطوير المهارات والمعارف عند الطلّاب بطريقة أصيلة وممتعة ترتكز على الممارسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المشروع صُمِّم لتقييم نهائيّ شامل، تتخلّله مجموعة من المهارات، ولكن، يمكن كذلك تصميم المشاريع بطريقة محدّدة أكثر، قد تهدف إلى تطوير مهارتين أو ثلاث مهارات فقط، كأن يركّز المشروع على مهارات التواصل أو مهارات اللغة. تعلّم الطلّاب، قبل تنفيذ المشروع النهائيّ، بأساليب واستراتيجيّات مختلفة، عن أنواع الطاقة وتحوّلاتها وأثرها في البيئة، واكتشفوا ممارسات الطاقة الصديقة للبيئة، كما تدرّبوا على مهارات يحتاجونها في المشروع وفي حياتهم العمليّة، مثل مهارات البحث والإدارة الذاتيّة وبعض المهارات الاجتماعيّة التي تقتضي منهم العمل ضمن مجموعات. فكان لا بدّ من التخطيط للمشروع قبل أسابيع من تطبيقه، وذلك لتدريب الطلّاب على المهارات التي سيستخدمونها في المشروع. يتمّ



ذلك بعقد نشاطات صفّيّة ذات أهداف ومخرجات تعلّم واضحة ومرتبطة بالمهارات، مع ضرورة نمذجة استخدام هذه المهارات أمامهم، وتطبيقها معهم، وصولًا إلى التأكّد من قدرتهم على تطبيقها بشكل مستقلّ، أو شبه مستقلّ.

تصميم المشروع ومراحل تنفيذه

تهيئة الطلّاب لاستكشاف البيئة

أعددتُ مع معلّمي الصفّ الرابع وصفًا جذّابًا للمهمّة المطلوبة من الطلّاب، حيث استخدمنا استراتيجيّة "RAFTS" القائمة على تحديد دور المتعلّم، والجمهور، وصيغة المنتج، والموضوع، والأفعال المؤثّرة المستخدمة في إنجاز المهمّة. فطلبنا من الطلّاب أن يعملوا ضمن مجموعات كمهندسين، وأن يقدّموا عرضًا ومخطّطًا ومجسّمًا إلى إدارة المدرسة، يوضّحون فيه الممارسات التي تؤدّي إلى تبذير الطاقة في المدرسة، ليعرضوا بعد ذلك عملهم وكيفيّة تطبيقه.

وصف المهمة

ستعمل في هذا التقييم كمهندس، حيث وكّلتك المدرسة بأخذ جولة وإيجاد طرق لتعزيز الممارسات **الصديقة للبيئة والموفّرة للطاقة فيها.**

عليك في هذه المهمّة أن تظهر قدرتك على **العمل باستقلاليّة**، وتظهر قدرتك على **التفكير لحلّ المشاكل المختلفة، واطّلاعك على ممارسات الطاقة الصديقة للبيئة.**

وهنا وزّعنا وقت المهمّات بواقع زمنيّ مدّته خمس حصص غير متتابعة (250 دقيقة)، كما هو مُبيَّن هنا:



الخطوات المطلوبة	التحقّق من تطبيقها
1) التفكير والتأمّل بممارسات الطاقة المختلفة حول المدرسة.	
2) طوّر خطّة عمل تظهر اقتراحات محدّدة لتطوير الممارسات المسؤولة في المدرسة للتقليل من استهلاكها للطاقة.	
3) ادعم خطّة عملك باستخدام الرسوم والصور والجداول البيانيّة.	
4) صوّر مقطع فيديو تشرح فيه للمدرسة ما هي الإجراءات التي يجب أن تأخذها، مع توضيح كيف يساعد كلّ اقتراح بالتقليل من استهلاك المدرسة للطاقة.	
5) شاهد مقطعي فيديو على الأقلّ لمهندسين آخرين، وأعطهم تغذية راجعة عن كيف يمكن أن يطوّروا عملهم أكثر.	

لائحة الممارسات والاقتراحات

الممارسة والاقتراحات	كيف تساهم في المحافظة على البيئة وتوفير الطاقة

وقد شاركنا الطلّاب معايير تقييم عملهم في هذا المشروع، بتقديم قائمة تدقيق وسلّم تقييم اشتمل على معايير مختلفة:

المعيار / التقييم	أقلّ من التوقّعات	في طور التطوّر	يلبّي التوقّعات	يفوق التوقّعات
قائمة التدقيق للمدرسة الصديق للبيئة	☐ يكتب الطالب لائحة تدقيق مكوّنة من أقلّ من 4 بنود.	☐ يكتب الطالب لائحة تدقيق مكوّنة ممّا لا يقلّ عن 4 بنود.	☐ يكتب الطالب لائحة تدقيق مكوّنة ممّا لا يقلّ عن 6 بنود.	☐ يكتب الطالب لائحة تدقيق مكوّنة ممّا لا يقلّ عن 8 بنود.
التفسير العلميّ	☐ لا تظهر القائمة معرفة واضحة بالمعايير الصديقة للبيئة المتعلّقة بالطاقة، ونادرًا ما يستخدم الطالب المصطلحات العلميّة المناسبة أو لا يستخدمها.	☐ يظهر الطالب معرفة سطحيّة بالممارسات الصديقة للبيئة المتعلّقة بالطاقة، كما يستخدم الطالب بعض المصطلحات العلميّة المناسبة.	☐ يظهر الطالب معرفته بالممارسات الصديقة للبيئة المتعلّقة بالطاقة، كما يستخدم الطالب المصطلحات العلميّة المناسبة في بعض البنود.	☐ يظهر الطالب معرفته العميقة بالممارسات الصديقة بالبيئة المتعلّقة بالطاقة، كما يستخدم الطالب المصطلحات العلميّة المناسبة في معظم البنود.
المساعدات البصريّة	☐ لا يستخدم الطالب أيّ مساعدات بصريّة لدعم العرض وخطّة العمل.	☐ يستخدم الطالب بعض المساعدات البصريّة التي تدعم العرض وخطّة العمل جزئيًّا.	☐ يستخدم الطالب مساعدات بصريّة تدعم العرض وخطّة العمل بشكل مناسب.	☐ يستخدم الطّالب مساعدات بصريّة محدّدة ودقيقة تدعم العرض وخطّة العمل بشكل فعّال.
طريقة العرض	☐ يعرض الطالب شفهيًّا خطّة العمل التي عمل عليه، ولكن لا يظهر الفهم للممارسات الصديقة للبيئة في عرضه.	☐ يعرض الطالب شفهيًّا خطّة العمل التي عمل عليه، ويظهر فهمًا محدودًا للممارسات الصديقة للبيئة في عرضه.	☐ يعرض الطالب شفهيًّا خطّة العمل التي عمل عليه، ويظهر فهمه للممارسات الصديقة للبيئة في عرضه.	☐ يعرض الطالب شفهيًّا خطّة العمل التي عمل عليه، ويظهر فهمه للممارسات الصديقة للبيئة في عرضه، كما يتحدّث الطالب بطلاقة عمّا يفهمه عن هذه الممارسات ويضيف أفكارًا مستقبليّة.
مهارات العرض	☐ لم تستخدم المجموعة أيّ أداة عرض. ☐ تعرض المجموعة عملها دون تنظيم واضح.	☐ استخدمت المجموعة أداة عرض واحدة للفت الانتباه وتنظيم العرض. ☐ تعرض المجموعة عملها بشكل منظّم وواضح إلى حدّ ما.	☐ استخدمت المجموعة أداة عرض واحدة بشكل فعّال للفت الانتباه وتنظيم العرض. ☐ تعرض المجموعة عملها بشكل منظّم وواضح.	☐ استخدمت المجموعة أكثر من أداة للعرض بشكل فعّال للفت الانتباه وتنظيم العرض. ☐ تعرض المجموعة عملها بشكل منظّم وواضح ويجذب الانتباه.
اللغة المستخدمة	☐ استخدمت المجموعة لغة تفتقر للدقّة مع وجود عدد من الأخطاء الواضحة. ☐ تحدّث الطالب بلغة غير دقيقة وغير واضحة ولم يستخدم اللغة العربيّة الفصحى.	☐ استخدمت المجموعة لغة دقيقة بالمعظم في العرض مع وجود بعض الأخطاء الواضحة. ☐ تحدّث الطالب بعض الوقت بلغة عربيّة فصحى وبوضوح.	☐ تستخدم المجموعة لغة واضحة ودقيقة في العرض. ☐ تحدّث الطالب بثقة ووضوح وبلغة عربيّة فصحى.	☐ استخدمت المجموعة لغة واضحة ودقيقة دون أيّ أخطاء في العرض. ☐ تحدّث الطالب بثقة ووضوح ولغة عربيّة فصحى صحيحة طوال الوقت.

ناقشنا هذه المعايير والتوقّعات مع الطلّاب وفق نماذج عمّا طُلِب إليهم، فأبدوا حماسهم الشديد للبدء بالمشروع، وتخيّلوا أنفسهم علماء ومهندسين يقدّمون مقترحات لإدارة المدرسة لإحداث تغيير بيئيّ حقيقيّ.

التعلّم بالمشاريع واستراتيجيّة التخطيط له

مراحل تنفيذ المشروع

بعد التأكّد من جاهزيّة الطلّاب ومعرفتهم بالمطلوب، وزّعناهم ضمن مجموعات وفق مهاراتهم وقدراتهم، فبدأوا العمل على المرحلة الأولى من المشروع التي هدفنا من خلالها إلى تطوير قدرتهم على تحديد أنواع الطاقة واستخداماتها ووصفها وتصنيفها. وعليه، تنقّل الطلّاب في أرجاء المدرسة مستمتعين بما ينجزونه، فتعاونوا على تحديد الأماكن والأدوات التي تستخدم فيها الطاقة، وبادروا إلى تصوير الأجهزة المختلفة ورسمها وتدوين ملاحظاتهم حولها. بعد ذلك، كانَ على كل مجموعةٍ أن تَصِفَ تحوّلاتِ الطاقة في هذه الأجهزة وصفًا علميًّا، وكنّا، المعلّمين، نتنقّل بين المجموعات لنستمع إلى نقاشاتهم وعملهم، وننظر في ملاحظاتهم ونطرح عليهم الأسئلة المختلفة، لتقييم مدى تعلّمهم المفاهيم.

انتقل الطلّاب بعد ذلك إلى مرحلة وضع خطّة العمل، حيث كان عليهم أن يكوّنوا قائمة ممّا لا يقلّ عن ست ممارسات صديقة للبيئة، يمكن للمدرسة تطبيقها، وذلك بناءً على نشاطات تعلّم سابقة ومصادر خارجيّة أخرى. لاحظتُ، أثناء متابعتي عمل المجموعات، أنّ الطلّاب كانوا يتناقشون بكلّ حماس مناقشة علميّة، كمجموعة من المهندسين والعلماء، حول الممارسات المختلفة التي يريدون طرحها على المدرسة، فكانوا يتّفقون في بعض الأفكار ويختلفون في بعضها الآخر، انطلاقًا من أسس علميّة، أو من تكلفة تطبيقها، أو من إمكانيّة تنفيذها في مدرستنا. فكنّا نُدهَش ونبتسم بالأفكار التي يناقشها الطلّاب، إمّا لغرابتها أو لذكائها وحنكتها، إذ اقترح أحد الطلّاب تركيب توربينات كهربائيّة داخل بالوعة المياه في المغاسل، لكي نولّد طاقة كهربائيّة من حركة التوربين عند مرور الماء. واقترح آخر استبدال جميع مصابيح الإنارة بمصابيح "LED" صديقة للبيئة، مهما كانت التكلفة. وأبدت طالبة ثالثة اقتراحًا بمجيء جميع الطلّاب والمدرّسين إلى المدرسة على الدرّاجات الهوائيّة لتوفير البنزين من المواصلات، نظرًا لما يسبّبه من تلوّث. كلّها أفكار عديدة وعجيبة، يخلو بعضها من الدقّة العلميّة، ما يتطلّب الإشارة إليها بكلِّ هدوء لتعديل أيّ مفاهيم خاطئة.

عمل الطلّاب في المرحلة الأخيرة على تحضير العرض للمدرسة وفق المعايير الموضّحة سابقًا، فوزّعوا العمل في ما بينهم من أجل الانتهاء في الوقت المطلوب، ثم بدأوا بالتدرّب على العرض. وفي نهاية العمل قدّمت المجموعات كلّ ما جمعته من عروض "باوربوينت" و"بوسترات" ورسوم بيانيّة وجداول، وأجابت على الأسئلة المتعلّقة بعملهم على المشروع ومخطّطاتهم ومقترحاتهم التي يمكن تطبيقها فعليًّا، وكانوا يتحدّثون بثقة ووضوح وتسلسل وحماس، وأظهروا تطوّرًا كبيرًا في المهارات والمعرفة التي اكتسبوها خلال الوحدة. ويمكن هنا أخذ المشروع إلى مرحلة متقدّمة أكثر، بحيث تعرض المجموعات نتائجها على إدارة المدرسة بهدف إحداث التغيير الحقيقيّ، وإشعار الطلّاب بقدرتهم على إحداث التغيير الفعليّ في مدرستهم.

مخرجات المشروع وتحدّيات تطبيقه

التقييم والتغذية الراجعة

أنهى الطلّاب عملهم، بعد تقديم العروض، بتقييم بعضهم بعضًا، وكان تقييم الأقران دقيقًا ومبنيًّا على تعزيز الإيجابيّات، مع إعطاء نصائح لتطوير العمل، وذلك نتيجة تدريبنا الطلّاب على مهارة التقييم تدريبًا مستمرًّا خلال العام الدراسيّ. أمّا نحن، المعلّمين، فقدّمنا التغذية الراجعة لكلّ مجموعة ولكلّ فرد في المجموعة، بناءً على إسهامه وأدائه أثناء العمل والعرض.

وختمنا المشروع بمنح كلّ طالب بعض الوقت للتأمّل في مشروعه من بدايته إلى نهايته، ووجهناهم للتحدّث عن تجربة التعلّم ونتائجها والمهارات التي عملوا عليها وطوّروها. فتأمّل الطلّاب في مشاريعهم وحدّدوا مجالات التطوّر، كما أبدى عدد منهم حماسه للعمل على تطبيق هذه التغييرات في المنزل.

تحدّيات التعلّم بالمشاريع

واجهتُ عددًا كبيرًا من التحدّيات أثناء عملي على التعلّم بالمشاريع خلال السّنوات الأربعة الماضية، فمن المشكلات التي واجهتني، والتي قد تواجه أيّ معلّم أثناء تطبيق هذا النّوع من التعلّم، عدم تمكّن الطلّاب من مهارات أساسيّة وضروريّة لتطبيق المشروع، ولذلك، فمن الضروريّ التخطيط للمشروع بدقّة والتأكّد من تدريب الطلّاب على جميع المهارات الأساسيّة التي يقتضيها المشروع. ومن التحدّيات الأخرى التأكّد من مشاركة جميع أعضاء المجموعات في عمليّة التعلّم، وذلك عن طريق تهيئة الطلّاب نفسيًّا والتأكيد على ضرورة المشاركة، فضلًا عن متابعة عمل المجموعات عن قرب. أمّا التحدّي الأكبر فهو الوقت اللازم لتطبيق المشروع تطبيقًا صحيحًا، إذ إنّ معظم المشاريع تحتاج إلى عدد من الحصص قد يزيد عن ستّ حصص، وفي الوقت نفسه، إذا أعطينا الطلّاب وقتًا أكثر من اللازم فقد يضيّعون الوقت ويفقدون تركيزهم على المشروع، بالإضافة إلى ضرورة تدريب الطلّاب على مهارات إدارة الوقت وتنظيم عمل المجموعات بشكل مستقلّ. وقد يواجه بعض المدارس تحدٍّ من نوع آخر، يتمثّل في محدوديّة المصادر والأدوات اللازمة، فتصميم كلّ مشروع يستلزم الأخذ بعين الاعتبار البيئة المحلّيّة والموارد المتوفّرة فيها، مع الإشارة إلى إمكانيّة الاستعاضة عن أيّ مصدر بغيره من المصادر البسيطة والأساسيّة.

خاتمة

في النهاية، لماذا أنصح بتجربة هذا النوع من التعلّم؟ لأنّه تعلّم حقيقيّ طويل الأمد يبقى مع الطالب لفترة طويلة. لماذا أنصح المعلّمين بتجربة هذا النوع من التعلّم؟ لأنّه ممتع وفيه تحدٍّ كبير، ويعزّز شغف المعلّم بالتعليم، ويُشعره بالفخر بطلّابه. لماذا؟ لأنَّ هذا ما يحتاجه طلّابنا، وما تحتاجه مدارسنا ومجتمعاتنا، طلّاب قادرون على التفكير الإبداعيّ، وعلى العمل مع الآخرين، وعلى عقد النقاش وحلِّ المشكلات المختلفة التي تواجه عالمنا، أليسَ هذا هدف التعليم والتعلّم؟

ماهر منصور
مدرّس
فلسطين/ قطر

المراجع

- Blumenfeld, P., et al. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 369-398.
- Krajcik, J.S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal, 94*(5), 483–479.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2005). Project-Based Learning. In R. Keith Sawyer (ed), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge Handbooks in Psychology. http://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pbl_kraichik.pdf

مقال

فلسفة التعليم المتمايز وإمكانيّة تطبيقها

رائدة القصّار



مقدّمة

يجمع معظم التربويّين على أنّ كلّ طالب يتعلّم بطريقة مختلفة عن غيره، إذ يحصّل الطلّاب المعارف وفق أساليب متباينة وفي مدّة زمنيّة متفاوتة فيما بينهم. وقد أشارت Tomlinson (2017 ،2016) إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلّم ومستوى الاستعداد لدى الطلّاب قبل البدء بتصميم خطّة الدرس، ممّا يتطلّب استخدام مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيّات التعليميّة، أو تقديم دروس بمستويات متفاوتة الصعوبة، بناءً على قدرة كلّ طالب.

كثر الحديث عن التمايز في الفترة الأخيرة بين التربويّين، ولكن لا توجد عصا سحريّة لإقناع المعلّمين بأهمّيّة التمايز في العمليّة التعليميّة، وإنّما يمكن إقناعهم في البداية بتلبية الاحتياجات الفرديّة للمتعلّمين، وذلك بإتاحة اختيارات متعدّدة أمامهم للحصول على المعلومات، وفهم الأفكار والتعبير عن التعلّم. فالتمايز هو تعديل خطّة الدرس بما يناسب احتياجات المتعلّمين المختلفة، وذلك يتطلّب خطوات محدّدة، تبدأ بتحديد الرغبة، وتمرّ بالممارسة، وتنتهي بتحصيل موضوع التعلّم، إذ يجب أن تكون المعارف والخبرات والمهارات التي يتعرّض لها المتعلّم مناسبة لبنائه الإدراكيّ، وقادرة على تحفيز شعوره بأهمّيّة التعلّم كي يحدث بطريقة صحيحة.

عندما ندخل إلى غرفة الصفّ نرى مجموعة متجانسة من المتعلّمين من الناحية العمريّة، غير أنّ التجانس الظاهر يخفي تباينًا في باطنه، فنتعامل مع الظاهر ونغفل الباطن، لكنّ التعلّم المتمايز يتطلّب منّا أن نبحث أكثر لنصل إلى المخفيّ الذي تكمن فيه الاختلافات بين المتعلّمين، من مثل استعداداتهم وخبراتهم وتوقّعاتهم واستجاباتهم وثقافتهم وبيئتهم المنزليّة وما يتحلّون به من ذكاءات متنوّعة.

نستند في هذا المقال إلى مقاربة Tomlinson (2016 ,2017) لتوضيح فلسفة التعليم المتمايز وأهمّيّته، ولتبيان الاختلافات بين المتعلّمين، في سبيل خلق طريقة تعلّم تناسب احتياجات الجميع واهتماماتهم، كما نعرض نماذج وتطبيقات يمكن الإفادة منها والبناء عليها.

مفهوم التعليم المتمايز وميزته

إنّنا نبحث في مدارسنا عن القواسم المشتركة بين الأطفال، ثمّ نبني على أساسها عمليّة التعليم، غير أنّ كلّ طفل هو عالم فريد بحدّ ذاته. تصف Tomlinson (2017, 2016) التعليم المتمايز بأنّه إعادة تنظيم عمليّات الفهم والتعبير ومعالجة الأفكار، ضمن خطّة تعليميّة تهدف إلى وضع سيناريوهات مختلفة للموقف التعليميّ الواحد، تراعى فيها الاهتمامات والاستعدادات والخبرات وأنماط التعلّم والذكاءات المختلفة للمتعلّمين، وتضمن لهم الحرّيّة والمرونة، من أجل الوصول بهم إلى أقصى قدر ممكن من نواتج التعلّم المستهدفة.

من هنا نستطيع أن نميّز بين كلٍّ من التعليم العاديّ والتعليم الفرديّ والتعليم المتمايز، فالأوّل يقدّم فيه المعلّم مثيرًا واحدًا أو هدفًا واحدًا، ويكلّف جميع الطلّاب بنشاط واحد، ليحقّقوا المخرجات نفسها، وإذا أراد المعلّم أن يراعي الفروق الفرديّة، يقدّم المهمّة ذاتها للجميع، ولكنّه يقبل منهم مخرجات مختلفة. أمّا الثاني، أي التعليم الفرديّ، فيعتمد على تشخيص حالة الطلّاب الذين يواجهون صعوبة في التعلّم، فتوضع أهداف خاصّة لهم ويتمّ تجزئتها في خطّة فرديّة وفق جدول زمنيّ معيّن. هذا النوع من التعليم يكون ناجحًا مع من يعانون من صعوبات محدّدة ومشخّصة، ولكن لا يمكن تطبيقه على جميع الطلّاب، إذ من غير المعقول أن يعدّ كلّ معلّم خطّة فرديّة يوميّة لكلّ طالب داخل الصفّ، لأنّ ذلك ينهك المعلّم ويجعله غير قادر على أداء عمله.

أمّا التعليم المتمايز فيعدّ تعليمًا هادفًا، حيث تكون الأهداف التعليميّة واحدة لجميع الطلّاب خلال الحصّة الصفّيّة، ولكن يحرص فيه المعلّم على ضمان مشاركة جميع الطلّاب بأفكار فعّالة، ما يدفعه إلى تنويع المهمّات لطلّابه، فتكون المهمّة شاملة جميع الطلّاب، أو تخصّ مجموعات صغيرة منهم، وقد تكون مختصّة بكلّ فرد على حدة. لذلك، يمكن وصف التعليم المتمايز بأنّه استباقيّ، بمعنى أنّه يدفع بالمعلّم إلى التركيز على البناء النوعيّ في عمليّة التعليم أكثر من البناء الكمّيّ.

فعندما يعاني عدد من الطلّاب، مثلًا، بمختلف مستوياتهم، في بعض مهارات القراءة الأساسيّة، فلا يمكن تكليفهم جميعًا بالتعليمات نفسها لأداء المهمّة ذاتها. فالمعلّم يخطّط بناءً على ما يحتاجه الطلّاب في القراءة، فيفسح المجال للأكفّاء منهم لتنمية مهاراتهم بتوفيره الفرص لهم، في حين يساعد الطلّاب الذين ليس لديهم القدرة الكافية للقراءة بثقة، حيث تكون طرق مساعدة هؤلاء مختلفة عن طرق مساعدة من هم بحاجة إلى اكتساب مهارات القراءة اللازمة للنجاح، فيقدّم المعلّم مهمّات متنوّعة لطلّابه، بحسب اختلافاتهم، في سبيل الوصول إلى المخرجات نفسها. كما يكمن التعليم المتمايز في التقييم، فالمعلّم الذي ينتهج هذا النهج يكتسب نظرة ثاقبة لما يصلح لكلّ متعلّم، فيوفّر له الفرص التعليميّة المناسبة لاهتماماته وقدراته، ويكون قادرًا على تشخيص نقاط القوّة والضعف لدى طلّابه، ويخطّط بناءً عليها. من هذا المنطق، يعدّ التقييم في

التعليم المتمايز بداية التعلّم لا نهايته، حيث يستخدم المعلّم المحادثات الفرديّة والنقاشات وأعمال الطلّاب ليجري تقييمات مستمرّة من أجل التعلّم.

عناصر التعليم المتمايز وأمثلة توضيحيّة

نفصّل الحديث هنا عن ثلاثة مجالات حدّدتها Tomlinson (2016 ,2017) للتعليم المتمايز، وهي: المحتوى والإجراءات والمخرجات.

المحتوى

هو مجموع المعارف والمهارات والمفاهيم والحقائق والمبادئ والاتّجاهات التي تقدّم للمتعلّمين، من أجل إكسابهم النتاجات المرجوّة (Tomlinson، 2016، 2017). لكنّ معظم المعلّمين يواجهون مشكلة في ذلك، ولا سيّما أولئك الذين يعملون في الأنظمة التربويّة غير المرنة التي تلزمهم بإنهاء الكتب الدراسيّة المقرّرة والممتلئة بحشوٍ وتكرار ومعلومات تفصيليّة ترهق كاهل المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء. لذلك، يمكن أن يكون التعليم المتمايز فرصة ثمينة للمعلّم، يبدع من خلالها بتوظيف المحتوى لعقد نشاطات ومهمّات مختلفة، وتكييفه وفق معرفته بمهارات المتعلّمين واستعداداتهم، وذلك وفق النقاط الآتية:

- اختيار المحتوى القابل للعرض بطرق متباينة.
- الوقت اللازم للتعلّم والمناسب لقدرات المتعلّمين.
- ضغط المحتوى أو إثراؤه، أي اختصار بعض المعلومات التفصيليّة الثانويّة، أو إثراؤها بنشاطات أكثر عمقًا وشموليّة لمن لديه معلومات سابقة عن الموضوع من الطلّاب.
- تقديم المحتوى وفق أشكال مختلفة، أي ألّا يكون المحتوى المقدّم للطلّاب واحدًا، أو يقدّم بطريقة واحدة، مثل الحديث عن مريض واحد وعلاج واحد، حيث يمكن للمعلّم أن يقدّم محتوى قصيدة معيّنة في أكثر من شكل، كتقديمها في مادّة مسجّلة بالصوت والصورة، أو بحقيبة تعليميّة، أو ببطاقة مهمّات.

الإجراءات

هي الطرق التي يتمّ من خلالها تعليم المحتوى، أي الخطوات والنشاطات التي تساعد المتعلّم على الوصول إلى فهم المحتوى، ويمكن التمايز بها من خلال:

- النشاطات المتدرّجة التي تدور حول المفهوم والمهارة والاختلاف المتّصل بمستوى الدعم المقدّم بحسب مستوى المتعلّم وسرعة تعلّمه.
- خليط من النشاطات الفرديّة والجماعيّة التي تتّسع فيها المجموعة أو تضيق وفق طبيعة النشاط.

تهدف هذه الإجراءات إلى تمكين المتعلّمين من مواجهة المواقف الجديدة بثقة، وتنمية الضبط الذاتيّ والاستقلال والشعور بالمسؤوليّة، فهم نقاط القوّة والضعف في الوقت نفسه، وتشجيع التعاون بين المتعلّمين. يمكن أن يوفّر المعلّم في الغرفة الصفّيّة بعض الإجراءات المبنيّة على المحتوى، مثل توفير معلّم اللغة إجراء التأمّل أو القراءة أو المحادثة أو الاستماع، أو مثل توفير معلّم العلوم الفرصة للمتعلّمين لتطبيق المفاهيم وتجريبها، أو استخدام بعض المواد العلميّة والأدوات لحلّ بعض المشكلات أثناء عملهم بشكل فرديّ أو ضمن المجموعات. مثال ذلك أن يطلب المعلّم من المتعلّمين تنفيذ أحد النشاطات المرتبطة بالنباتات، إذ يمكن قياس نموّ نبات الذرة المزروع في حديقة المدرسة مثلًا، أو قياس النباتات ومقارنة طول المزروعة منها في الشمس بالمزروعة في الظلّ، كذلك يمكن رسم لوحة تبيّن مراحل نموّ النباتات.

المخرجات

عادةً ما تقاس مخرجات التعليم بالاختبارات، ممّا يشكّل عبئًا على المتعلّمين، إذ لا يكون التعلّم سوى اجترار لمعلومة ينساها المتعلّم بمرور الوقت، ويمكن إجراء التمايز في المخرجات التعليميّة وفق الآتي:

- تدريب الطلّاب على كتابة الأبحاث والتقارير، وتزويدهم بنماذج نوعيّة وبمعايير التقييم.
- عرض البيانات وتفسيرها.
- إجراء المقابلات.
- العروض التوضيحيّة.

يجب أن يكون تقييم المخرجات مستمرًّا، أي قبل عمليّة التعليم وأثناءها وبعدها، ومرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بتقديم تغذية راجعة فاعلة وفوريّة للمتعلّمين، كما يمكن تشجيعهم على اختيار طريقة التقييم بأنفسهم، مع عدم إلغاء التقييمات الكتابيّة (الاختبارات). يكون التقييم بذلك وسيلة للتعليم المتمايز

المخطّط الانسيابيّ للتعليم المتمايز

وضّحت Tomlinson (2017) المخطّط الانسيابيّ للتعليم المتمايز داخل الغرفة الصفّيّة على النحو الآتي:



ووسيلة للتقييم المتمايز، وليس هدفًا لقياس التعلّم فحسب. من شأن التعليم المتمايز أن يحقّق تطوّرًا لدى الطلّاب والمعلّمين على حدّ سواء، إذ قد يعرف المعلّمون المزيد عن المحتوى الذي يدرسونه، فهم يتعلّمون باستمرار كيفيّة تعلّم الطلّاب والتعاون معهم لتعديل فرص التعلّم، حتى تكون فعّالة لكلّ طالب، إذ إنّ طريقة واحدة لتدريس الجميع لا تخدم التعلّم، فضلًا عن أنّ المعلّمين عندما ينتهجون التعليم المتمايز يدركون أنّه ليس استراتيجيّة يمكن تنفيذها من وقت لآخر، أو في وقت إضافيّ، وإنّما هو أسلوب حياة ينفّذ بشكل دائم في قاعة الصفّ.

استراتيجيّات التعليم المتمايز وتحدّياته

يمكن للمعلّم استخدام استراتيجيّات بسيطة ينفّذ من خلالها تعليمًا متمايزًا، ويبتعد بها عن الفوضى التي يمكن حصولها داخل غرفة الصف. نذكر من ذلك:

- المجموعات المرنة: تقوم على فكرة حرّيّة الانتقال بين المجموعات، بحثًا عن المجموعة التي تساعده على الفهم والإنجاز.
- التكليفات متعدّدة المستويات: هي المهمّات التي تتباين درجة التحدّي فيها بحسب قدرات الطلّاب. فمعلّم اللّغات، مثلًا، بدلًا من تكليف جميع الطلّاب بحفظ قصيدة من ثلاثين بيتًا، وهي مهمّة يمكن أن تُصيب بعضهم بالإحباط، إذ يشعرون بأن لا فائدة من ورائها، قد يوظّف المعلّم المحتوى نفسه ضمن إجراءات معيّنة، مثل الأركان التعليميّة: ركن لتفسير الأبيات، وركن لتحويلها إلى مشاهد تمثيليّة ضمن دراسة تاريخ القصيدة، وكتابة رسالة إلى الشاعر توضّح سبب الإعجاب بالقصيدة، وغير ذلك من أركان يكون فيها مستوى التحدّي عاليًا، يمكّن المتعلم من التحرّك فيها اعتمادًا على احتياجاته.
- مكعّب بلوم: هي استراتيجيّة مصمّمة لتجعل المتعلّمين يفكّرون بالتعلّم من عدّة زوايا، حيث يستغلّ المعلّم أوجه المكعّب الستّة، فيضع في كلّ وجه تكليفًا أو قضيّة معيّنة مرتبطة بمهارات بلوم، ممّا يحفّز المتعلّمين ويثير دافعيّتهم نحو التعلّم.
- عقود التعلّم: هي عقود تُبرَم بين المعلّم والمتعلّم، وتوضّح المحتوى والإلزاميّة والطريقة والمسؤوليّة والأدوار وزمن الانتهاء والمؤشّرات وطرق التقييم.

يواجه المعلّمون بعض الصعوبات والتحدّيات أثناء تطبيقهم استراتيجيّات التعليم المتمايز، والتي يمكن حصرها في نوعين من الصعوبات:

- صعوبات إداريّة تتمثّل في عدم اقتناع مديري المدارس وأولياء الأمور بهذا النهج.
- صعوبات فنّيّة تتمثّل في الحاجة إلى جهد ووقت وخبرة ذات مستوى عال، من أجل تكييف المحتوى وإعداد النشاطات المتدرّجة.

يمكن التغلّب على هذه الصعوبات بتدريب المعلّمين على منهج التعليم المتمايز قبل الخدمة، وبإدراجه في برامج التربية العمليّة لإعداد المعلّمين وتأهيلهم، بدلًا من تدريبهم على استراتيجيّات فرديّة.

خاتمة

نستنتج ممّا سبق أنّ إمكانيّة تطبيق تعليم متمايز في المدارس يقتضي من المعلّمين توفير اختيارات متعدّدة لدى الطلّاب للحصول على المعلومات وفهم الأفكار، حيث يتطلّب التعليم المتمايز تعديل خطّة الدرس من أجل تلبية الاحتياجات الفريدة للمتعلّمين على اختلاف أصنافهم وقدراتهم، ذلك أنّ تحقّق التعلّم بالطريقة الصحيحة معلّق بمدى تناسب المعارف والخبرات والمهارات لبناء المتعلّم الإدراكيّ، وبمدى قدرتها على تحفيز شعوره بأهمّيّة التعلّم.

رائدة القصّار

مدرّبة متخصّصة ومديرة مدرسة

فلسطين

المراجع

- Tomlinson, C. (2016). *Understanding Differentiated Instruction.* Quick Reference Guide.
- Tomlinson, C. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.* Booktopia.



مقال

بين الفاقد التعلّميّ والفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ

وحيد جبران

مقدّمة

أدّت إجراءات الحجر الصحّيّ التي شهدها العالم في ظلّ جائحة كورونا في العامين الدراسيّين الأخيرين، وما رافقها من اضطراب، إلى إغلاق المدارس لفترات طويلة، سواءً أكانت الفترات مستمرّة أم متقطّعة، واللجوء إلى بدائل تعليميّة مثل التعليم عن بعد في معظم الدول. رافق ذلك بعض مظاهر العزلة الاجتماعيّة لدى الأطفال، وتزايد مشاعر الخوف والقلق من الواقع والمستقبل المجهول.

لوحظ أنّه كثيرًا ما تركّز الاهتمام على الجانب المعرفيّ في عمليّة التعليم عن بعد، أو في التعليم الوجاهيّ بعد تراجع حدّة الأزمة، من أجل تعويض الطلّاب ما فاتهم من معارف. في حين لم ينل الجانبين الاجتماعيّ والعاطفيّ الاهتمامُ المناسب، وكان ذلك موضع انتقاد الكثيرين، إذ إنّ عدم الاهتمام بالجوانب النفسيّة والمهارات الاجتماعيّة للمتعلّم، التي تشكّل جزءًا أساسيًّا من شخصيّته، من شأنه أن يفقد العمليّة التعليميّة شيئًا من قيمتها التربويّة.

من جهة أخرى، قد يؤدّي الاضطراب في التعليم إلى ظهور أساليب تربويّة إبداعيّة عظيمة، وإلى تحقيق بعض الإصلاحات في العمليّة التعليميّة. لذلك، هناك من يدعو إلى تجنّب المبالغة في الحديث عن الآثار السلبيّة، وعدم تجاهل بروز أشكال جديدة من التعلّم. بالإضافة إلى أنّ الاضطراب الحاصل قد ألمح إلى الحاجة الماسّة إلى تقعيد بيانات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في الاستجابة لحالات الطوارئ ومتابعة مآلاتها، وفي إعداد الاستراتيجيّات التي تسهم في التخفيف من حدّة الأضرار وتجاوزها.

نركّز في هذا المقال على العلاقة القائمة بين الفاقد التعلّميّ والفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ في ما يتّصل بعمليّة التعلّم، ولذلك، نبدأ بتوضيح المفهوم الأوّل بالاستناد إلى بعض الآراء حوله، مع الإشارة إلى جوانبه، ثمّ نبيّن أهمّيّة التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ ودوره في تنمية مهارات الطلّاب، وننهي المقال بعرض مجموعة من الاستراتيجيّات التي تساعد الطلّاب على التكيّف مع الظروف الطارئة وتسهم في تعزيز شخصيّتهم التربويّة.

الفاقد التعلّميّ

آراءٌ حول المفهوم

ينطلق مفهوم الفاقد التعلّميّ من افتراض يقضي بأنّ ما كان ينبغي تعلّمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم لم يتحقّق البتّة، أو تحقّق دون المستوى المطلوب لأسباب معيّنة، وبالتالي، أصبح مصنّفًا فقدانًا للتعلّم لدى المتعلّمين. ثمّة عدّة جوانب لهذا الفاقد، فمنه ما يتعلّق بالمعارف والمهارات، ومنه ما يتعلّق بالاتجاهات والقيم التي تعدّ جانبًا مهمًّا فيه، إذ يصعب تعويض الجانب المعرفيّ والمهاراتيّ دون التعامل معه، ويصعب تجنيب المتعلّم ما قد يلحق به من أضرار في المستقبل (جبران، 2021).

بالمقابل، هناك من ينظر إلى الفاقد التعلّميّ على أنّه مجرّد تراجع في المعرفة أو المهارات الموجودة، إذ يشير المهتمّون بإصلاح التعليم إلى الفجوات التعلّميّة الناتجة عن اختلاف المكان الذي يوجد فيه الطلّاب أثناء تعلّمهم عن المكان الذي يجب أن يكونوا فيه، وهناك من يسلّط الضوء على الفاقد التعلّميّ الذي يحدث في نظام تعليميّ لا تتوافر فيه الإمكانات الكاملة (Lorié, 2020). كما يمكن أن يُعرَّف الفاقد التعلّميّ بأنّه تراجع مستوى التعلّم لدى الطلّاب، أو تراجع مستوى التقدّم في عمليّة تعلّمهم، مقارنةً بما كان عليه في عام دراسيّ سابق سار على ما يرام (UNESCO et al., 2021).

التفاعل السلبيّ مع الفاقد التعلّميّ

دعا الباحثان Strauss & Gabriel (2021) إلى عدم المبالغة في تقدير الاضطراب الناتج عن جائحة كورونا، وإلى التوقّف عن إخبار الأطفال بأنّهم تخلّفوا عن الركب وعليهم اللحاق به، حيث إنّ اللحاق بالركب يعدّ سببًا ضعيفًا للتعلّم، ونادرًا ما تشكّل الحوافز العلاجيّة سياقات لممارسة هادفة. كما أشارا إلى أنّ الأطفال يتعلّمون بشكل أفضل عندما يؤمن الكبار بقدرتهم على التعلّم، فيخلقون لهم الأسباب والفرص الملائمة لذلك. أمّا Frye (2021) فيعتقد أنّه انطلاقًا من اعتبار رفاهية الأطفال وصحّتهم النفسيّة من أولى الاهتمامات التربويّة، كان من المتوقّع أن تركّز جهود نظام التعليم على زيادة خدمات الصحّة النفسيّة، وإدماج الأطفال في النشاطات التواصليّة

والاجتماعيّة، وإعادة الاستقرار إليهم، ومساعدتهم على تجاوز آثار الوباء. لكنّنا نشهد، بدلًا من ذلك، اهتمام المؤسّسات التربويّة بتعويض الطلّاب ما فاتهم من المحتوى التعليميّ أثناء الجائحة. وهذا يعني، حسبما يبدو، أنّنا أمام المزيد من الضغط النفسيّ على الأطفال، وذلك من خلال الدعوة إلى تمديد السنة الدراسيّة وتكثيف الواجبات المنزليّة. ورغم إظهار هذا الضغط بمظهر التعاطف، حيث يتّخذ طابع الاهتمام بشأن التقصير الذي لحق العمليّة التعليميّة، فإنّ ما يمثّله حقيقةً هو ما يمكن تسميته بجزع الفاقد التعلّميّ، وهو في الواقع تصعيد منهجيّ للضغط على الأطفال في أسوأ وقت ممكن، من حيث كونهم أكثر ضعفًا من قبل.

من جانب آخر، حذّر الباحث Merrill (2021) من التركيز المفرط على الفاقد التعلّميّ، واعتبر أنّ ذلك سيكون خطأً تاريخيًّا، وأنّ اهتمامنا الشديد بتقدير ما خسره المتعلّم من التقدّم الأكاديميّ غير منسجم مع الأولويّات التربويّة، وإذا كانت هناك حاجة ملحّة للتقدير، فتكمن في تقدير الخسائر الاجتماعيّة العاطفيّة التي برزت في الأشهر الماضية.

الفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ

أهميّة الجانب الاجتماعيّ العاطفيّ في عمليّة التعلّم

إثر الانشغال بالتخطيط لتعويض الفاقد التعلّميّ الناتج عن جائحة كورونا، غاب عن المسرح التعليميّ الفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ الذي كان ينبغي أن ينال حقّه من الاهتمام، وأن تعدّ له الخطط التعويضيّة كما أُعدّت للفاقد التعلّميّ. وما من شكّ في أنّ إهمال الجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة في العمليّة التربويّة، يمكن أن ينعكس سلبًا على شخصيّة المتعلّم، حيث لا تنفصل هذه الجوانب عن الجوانب العقليّة المعرفيّة (العشماوي، 2019).

يمكن تعريف التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ بأنّه العمليّة التي يكتسب من خلالها المتعلّمون المعارف والمواقف والمهارات اللازمة لفهم عواطفهم وإدارتها، وإدراك مدى قدرتهم على وضع الأهداف الإيجابيّة وتحقيقها، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وإنشاء علاقات إيجابيّة والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع الحالات الشخصيّة على نحو فاعل وإيجابيّ (النملة، 2020). من أجل ذلك، نعتقد أنّ التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ يلعب دورًا رئيسًا في تعويض الفاقد التعلّميّ، ولا يقتصر تعويض هذا الأخير على الجانب الأكاديميّ، لما للتعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ من دور جوهريّ في تمكين المتعلّم من تحقيق التطوّر في مجالات مختلفة، عبّر عنها كلّ من النملة (2020) وجبران (2018) بالآتي:

- بناء علاقات إيجابيّة مع الآخرين والاهتمام بمشاعرهم.
- تعزيز الثقة بالذات والقدرة على الإنجاز الأكاديميّ، ومساعدة الطلّاب المعرّضين لخطر الفشل الدراسيّ والتسرّب من المدرسة.
- وعي المتعلّم مشاعره والتعبير عنها والتحكّم بها بشكل بنّاء.
- تعزيز القيم والاتجاهات الإيجابيّة، مثل التقبّل والتسامح والتعاون والاحترام المتبادل.

جاء في توصيات دراسة بحثيّة (إبداع المعلّم، 2021، أكتوبر) حول التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ في فلسطين، أنّه يجب التركيز على بناء شخصيّة الأطفال بتعليمهم المهارات الحياتيّة، والتأكيد على دمج القيم والمواطنة الصالحة، وتعزيز اتجاهات التقبّل واحترام الاختلاف بين الأطفال. لذا، يجب أن يخضع المعلّمون والمرشدون إلى دورات تأهيليّة متخصّصة في التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ، ويجب إدماج نشاطات في المنهاج تعمل على تعزيز هذا التعلّم، مثل اللعب والموسيقى والأغاني وسرد القصص والرسم والرياضة. كما أوصت الدراسة بضرورة قيام الإدارات المدرسيّة بتوفير الفقرات الترفيهيّة والنشاطات اللامنهجيّة التي تنمّي الجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة لدى المتعلّمين، فضلًا عن ضرورة تحسين العلاقة بين المعلّمين والأهالي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أنّه عندما تعتني المدرسة بالمهارات الاجتماعيّة العاطفيّة لدى الطلّاب تنخفض معدّلات حدوث المشكلات السلوكيّة، وتتعزّز العلاقات الاجتماعيّة بينهم، فيصبحون منتجين ومسؤولين وأعضاء مشاركين وفاعلين في مجتمعهم.

بناءً على ذلك، يكمن التحدّي الرئيس في كيفيّة جعل برامج التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ عنصرًا أساسيًّا في الحياة المدرسيَّة، بما في ذلك المنهج الدراسيّ، وكيفيّة تنفيذها بطرق مستدامة. كما يكمن التحدّي في القدرة على الربط بين تعويض الفاقد التعلّميّ وتعويض الفاقد الاجتماعيّ العاطفيّ، انطلاقًا من تكامل جوانبهما.

استراتيجيّات تعزيز الجانب الاجتماعيّ العاطفيّ

1. سرد القصص والحكايات للمتعلّمين: يستخدم أسلوب القصّة أحداثًا معيّنة يجد فيها المتعلّمون معاني ودلالات عن الحياة والبيئة من حولهم، إذ يتمّ من خلالها إثارة التساؤلات والقضايا المهمّة ضمن صراعات تواجهها الشخصيّات. يهدف ذلك إلى تعليم الطلّاب دروسًا عن الحياة، أو إقناعهم بأن يتّخذوا موقفًا معيّنًا إزاء قضيّة ما. الأمر الذي يجذب انتباههم إلى موضوع الدرس، ويهيّئهم للموقف التعليميّ، ويزيد دافعيّتهم للتعلّم، ويشوّقهم ويثير فضولهم وتساؤلاتهم، ما يحفّزهم على البحث عن الإجابات والمعلومات بدل تلقّيها جاهزة من المعلّم.
2. اللعب في المواقف التعليميّة: اللعب ميل فطريّ عند الطفل، ويشكّل عاملًا رئيسًا لنموّ الأطفال معرفيًّا وعقليًّا واجتماعيًّا وعاطفيًّا وحركيًّا، وله أنواع لكلّ منها مفهومه وغاياته، ويمكن توظيفه في مخاطبة الجوانب الاجتماعيّة العاطفيّة لدى المتعلم. عرّف العشماوي (2019) اللعب التعليميّ بأنّه نشاط تعلّميّ منظّم وموجّه يقوم به المتعلّمون لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقليّة والجسميّة والعاطفيّة، ويحقّق في الوقت نفسه المتعة والتسلية، وهو يعتمد على نشاط المتعلّم وفاعليّته ويزيد من دافعيّته نحو التعلّم، ويقوم على التفاعل بين المتعلّمين بهدف الوصول إلى أهداف تعليميّة محدّدة. يتمّ هذا النشاط تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، ويكتسب الطالب من خلاله المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات.
3. التعلّم في مجموعات صغيرة: لا ينبغي أن يعمل الطلّاب بمفردهم، من ناحية تعرّضهم بشكل مبالغ فيه للتعليم الالكترونيّ أو الرقميّ البعيد عن التفاعل مع أقرانهم، فهم بحاجة إلى التعاون في التعلّم. فبعد عام من العزلة الاجتماعيّة والتعلّم خلف الشاشات، زادت حاجتهم إلى التواصل مع بعضهم بعضًا، وإلى التعلّم ضمن مجموعات صغيرة، وإلى تغذية الحوار الداخليّ والتأمّل (France, 2021).

خاتمة

من الأهمّيّة بمكان إيلاء العناية الملائمة للفاقد التعلّميّ ضمن نطاق علاقته بالجوانب الاجتماعيّة العاطفيّة، وتطوير مبادرات وبرامج وحلول عمليّة مدروسة لتعويض مختلف الجوانب التي فقدها المتعلّم، مع الحذر من المبالغة في الحديث عن الآثار السلبيّة وتضخيمها خشية ترسيخ مفاهيم العجز وضعف الثقة والكفاءة. لأجل ذلك، كان من الضروريّ اعتماد استراتيجيّات التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ في العمليّة التربويّة التعليميّة في الحالات الطبيعيّة والطارئة على حدّ سواء، وتزويد الحصص الدراسيّة وفق سياقات مختلفة بنشاطات ترفيهيّة تفاعليّة تتضمّن ألعابًا حركيّة وعقليّة واجتماعيّة، ناهيك عن ضرورة الانتباه إلى أشكال التعلّم الأخرى التي قد يكتسبها المتعلّمون في أوقات الصراعات والأزمات.

وحيد جبران
خبير في شؤون التعليم والتدريب
فلسطين

المراجع

- إبداع المعلّم. (2021، أكتوبر). *التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ في فلسطين: أولويّة وضرورة.*
- جبران، وحيد. (2021، يوليو). النجاح في تعويض الفاقد التعلّميّ يحتاج توحيد تسميته وتطوير برامج تعليميّة خاصّة به. *وكالة وطن للأنباء.* [إنترنت].
- جبران، وحيد. (2018). التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ مدخل استباقي للتعامل بنجاح مع النزاعات. *Hope Flowers.* [إنترنت].
- العشماوي، رجاء. (2019). الألعاب التعليميّة أفضل وسيلة لتعليم الأطفال. *تعليم جديد- أخبار وأفكار تقنيّات التعليم.* [إنترنت].
- النملة، روان. (2020). متى سيمنح التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ الأولويّة في التعليم؟ *تعليم جديد- أخبار وأفكار تقنيّات التعليم.* [إنترنت].
- France, P. (2021). 3 Dimensions of Personalized Learning. *Edutopia*. [Internet].
- Frye, D. (2021). The Dangers of the "Learning Loss" Craze. *Psychology Today.* [Internet].
- Lorié, W. (2020). Contextualizing COVID-19 "Learning Loss" and "Learning Recovery". *Center for assessment*. [Internet].
- Merrill, S. (2021). Too Much Focus on 'Learning Loss' Will Be a Historic Mistake. *Edutopia*. [Internet].
- Strauss, V. & Gabriel, R. (2021, march). What 'learning loss' really means. The Washington Post. [Internet].
- UNESCO et al. (2021), *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/697bc36e-en.

مقال

دعوا الواقع يصير معلّمًا!

بنان منصور

مقدّمة

لاحظتُ، إثر ما شاهدتُه في بعض المدارس، أنّ التعليم ليس على ارتباط وثيق بالحياة الواقعيّة، فالمعرفة تُقدَّم في الموادّ الدراسيّة منفصلة عن الحياة العمليّة، كما لاحظتُ أنّ بعض المعلّمين يهملون ربط التعليم بالواقع، على الرغم من أهميّة هذا الربط في تنمية مهارات التفكير والاستكشاف والتواصل الفعّال وتثبيت المعلومات، فضلًا عمّا يضيفه إلى الحصّة الدراسيّة من متعة، وما يتيحه من فرص أمام المتعلّم للإبداع والابتكار. أمّا أساليب التعليم التقليديّة فلا تلبّي طموح المتعلّمين في أغلب الأحيان، إذ تعتمد على التلقين السلبيّ الذي يكون فيه دور المتعلّم هامشيًّا، بل لا يكتمل التعلّم لديه، بحيث تكون المعلومات نظريّة مجرّدة، تنتهي في ذهنه بانتهاء العام الدراسيّ.

من أجل ذلك، كان لا بدّ من تغيير استراتيجيّة التعليم بطرق تدمج المتعلّمين بالحياة الواقعيّة، في سبيل الحصول على جودة عالية من المعرفة المستمرّة، إذ إنّ مبدأ التعليم استمرار المعرفة وتطويرها بحسب المرحلة العمريّة وربطها بالحياة الواقعيّة، لتساعد المتعلّمين على الاندماج فيها والتعامل مع مواقفها بسهولة. من هنا جاءت أهمّيّة ربط التعليم بالمهارات الحياتيّة.

يهدف هذا المقال إلى توضيح أهميّة ربط التعليم بالحياة العمليّة والمواقف الواقعيّة، وذلك بالاستناد إلى بعض الأمثلة والتجارب التي نفّذتها مع طلّاب الصفّ الأوّل. وعليه، أبدأ المقال بحديث نظريّ أحدّد فيه مفهوم التعليم المرتبط بالواقع وصفات المعلّم المتجدّد، ثمّ أنتقل إلى عرض تجربتي بتقديم ثلاثة أمثلة أنموذجيّة.

التعليم المرتبط بالواقع والمعلّم الواقعيّ

مفهوم التعليم المرتبط بالواقع

يرى كلّ من تويج والزهراني (2018)، وعبد الرؤوف ومحمّد (2019) أنّ التعليم المرتبط بالواقع يعني ربط المواقف التعليميّة بالمواقف الحياتيّة، وهي السياق الذي يتمّ فيه التعليم ويستمرّ بناء مهارات التفكير العليا، كالتفكير الإبداعيّ وحلّ المشكلات، فضلًا عن المعارف التي تربطه بواقع الحياة التي يعيشها، وبالتجارب التي يختبرها.

تكمن أهميّة هذا التعليم أيضًا في إعداد المتعلّمين للمستقبل من خلال الأمثلة الحيّة التي يمارسونها في العمليّة التعليميّة، وفي زيادة وعيهم بالمفاهيم الواقعيّة، وبناء ثقتهم بأنفسهم بما يجدونه من حلول للمشكلات التي تواجههم وبما ينمو لديهم من مهارات التواصل والحوار، بالإضافة إلى إثارة تفكيرهم وفق



ما يطرحونه من أسئلة افتراضيّة، ناهيك عن تحقيق الاستقلاليّة والقدرة على اتخاذ القرار، وذلك من خلال اختيارهم النشاط المحبّب إليهم.

من هذا المنطلق، اقترح ديلور (1996) رؤية متكاملة للتعليم، تستند إلى مفهومين رئيسيّين: التعلّم مدى الحياة، والأركان الأربعة للتعليم التي تقتضي من المتعلّم أن يتعلّم: أن يعرف، وأن يفعل، وأن يكون، وأن يتعايش، مشترطًا أن تكون معرفة المتعلّم عامّة وواسعة، وأن يكون فعله مرتكزًا على اكتسابه المهارات التي تعينه على التعامل مع المواقف الحياتيّة، فضلًا عن ضرورة تطوير شخصيّته ليصبح قادرًا على التصرّف بمسؤوليّة واستقلاليّة، وعلى فهم الآخرين واحترام الرأي الآخر.

كيف أكون معلّمًا واقعيًّا ومتجدّدًا؟

تكمن الإجابة على هذا السؤال في العمل على تطوير المهارات التعليميّة في مختلف المجالات، ولذا، يجب ألّا يقف المعلّم عند حدود المنهاج المدرسيّ، بل يأخذ المعرفة من المصادر المتنوّعة ليصبح متميّزًا ومؤهّلًا، من أجل إكساب المتعلّم معلومات خارج النطاق التقليديّ في التعليم، فالبحث عن التجدّد يدفع بالمتعلّم إلى البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة، مع ضرورة توجيهه إلى المصادر الموثوقة.

لأتمكّن من تحقيق ذلك، كان عليّ الاطّلاع على التجارب والخبرات المتّصلة بالتعليم المرتبط بالواقع، فضلًا عن تجديد مهاراتي في المجالات كافّة، كي أكون قادرة على مواكبة مستجدّات التعليم. فمن المهارات التي ساعدتني على تحقيق ربط التعليم بالحياة الواقعيّة التخطيط الجيّد للعمليّة التعليميّة، والتخطيط للنشاطات، بالإضافة إلى التجارب والخبرات التي اكتسبتها.

من هنا، أعتقد أنّ أسلوب التعليم للحياة يعدّ محفّزًا لمهارات التفكير، وأنّ تطبيق هذا النمط من التعليم في مرحلة الصفوف الأساسيّة الدنيا مهمّ جدًّا في العمليّة التعليميّة، إذ من شأنه أن يجعل التعليم ممتعًا وجذّابًا، وأن يكشف ميول المتعلّم وهواياته.

أمثلة تطبيقيّة حول التعليم المرتبط بالواقع

يمكن تطبيق التعليم المرتبط بالواقع في المراحل الدراسيّة المُبكرة، وذلك بتنظيم نشاطات صفّيّة ولاصفيّة، أو باستخدام غرفة الأركان التعليميّة التي تعدّ جزءًا مهمًّا في العملية التربويّة، ولا سيّما في رياض الأطفال والصفّ الأوّل، والتي تتمّ باختيار كلّ طالب الركن والنشاط الذي يشبع حاجاته ويرضي ميوله، ما يسهم في تحقيق تواصل فعّال بين المتعلّمين، وتطوير مهارة الحوار واتخاذ القرار لديهم. ومن الأركان المهمّة التي ترتبط بواقع الحياة ركن الموسيقى، وركن المنزل، وركن الاكتشاف، وركن المكتبة، وركن الفن، وركن الابداع، وركن إعادة التدوير... وليس من الضروريّ أن تكون جميع الأركان موجودة، إذ يعتمد ذلك على مساحة الصفّ، ومدى توافر غرفة خاصّة بها، بالإضافة إلى إمكانات المدرسة والمعلّم. وسأعرض هنا ثلاثة أمثلة من واقع تجربتي التعليميّة.

دكّان الحساب

دفعني إلى هذا النشاط ما يواجهه متعلّمو الصفّ الأوّل من صعوبة في مفاهيم الجمع والطرح، فنفّذت نشاطًا تعليميًّا أسميته "الدكّان الصغير"، يربط المتعلّم من خلاله المفاهيم الحسابيّة بالواقع، حيث يؤدّي أحد المتعلّمين دور التاجر، ويؤدّي آخر دور المشتري، فيحدّد التاجر أسعار السلع الموجودة ضمن مجسّمات، والعملة المُعبَّر عنها ببطاقات تمثّل قيمة فئات العملة النقديّة، والتي يتمّ تطبيق المفاهيم الحسابيّة من خلالها، كما تمّ ربط النشاط بالقيم الأخلاقيّة، كالأمانة والصدق.

أدّى النشاط إلى تبسيط عمليّة الحساب للمتعلّمين، ولا سيّما في المرحلة الأساسيّة الدنيا، إذ أصبحت عمليّة الحساب ممتعة وغير معقّدة، ما جعل المتعلّمين يعشقون حصّة الرياضيات.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ممارسة هذا النشاط يجعل المتعلّمين قادرين على الحساب بشكل ذهنيّ، ويساعدهم في عمليّة الشراء دون أن يتمّ خداعهم. أمّا الهدف من النشاط فيكمن في تمكين المتعلّم في مرحلة مبكرة من إدراك الجدوى من دراسة المفاهيم الحسابيّة، وعلاقتها بمواقف الحياة الواقعيّة

التي يواجهها في حياته، فضلًا عن غرس بعض القيم والمبادئ التي يتوجّب اكتسابها منذ الصغر.

التعلّم بالزراعة

هدفتُ من النشاط إلى إجراء تطبيق عمليّ في مادّة العلوم بطريقة ممتعة وجذّابة، خرجتُ بها عن المألوف وكسرت الجمود الذي يكسو المواد العلميّة بشكل عامّ، فمن الصعب عادةً تعليم الصغار المفاهيم العلميّة المجرّدة. لذلك، طبّقنا درس "أجزاء النبات" عمليًّا بزراعة النباتات في حديقة المدرسة، وبعرضها أمام المتعلّمين، وقد تابع المتعلّمون مجموعات النباتات التي زرعوها، واستمرّت متابعتهم لها بعد انتهاء السنة الدراسيّة. لفت انتباهي إلى هذا الأمر أحد المتعلّمين، إذ كان يتابع ما زرعه بعد خروجه من المدرسة، ما يدلّ على تحقّق استمراريّة التعليم عنده.

التعلّم بالأدوار

درّبتُ المتعلّمين على تأدية أدوار مختلفة، أردتُ بها منحهم أدوارًا يعزّزون من خلالها ثقتهم بأنفسهم، مثل دور المعلّم الصغير، حيث يؤدّي المتعلّم دور المعلّم بشرح فكرة بسيطة أمام زملائه بأسلوبه الشخصيّ، أو مثل دور الكاتب المبدع الذي كتب فيه المتعلّمون جملة أو جملتين تعبّر عن شعورهم أو عن موقف مرّوا به، ثمّ قرأ كلّ متعلّم جملَهُ أمام زملائه. وقد أثّرت فيّ طالبة حين قدّمت خاطرة بسيطة، عبّرت بها عن حبّ الوطن أمام جميع طلّاب المدرسة، وهي في الصف الأوّل. فهذا الأسلوب يمنح المتعلّم الثقة بنفسه، ويساعده على اكتشاف مواهبه.

خاتمة

بناءً على التجارب التي نفّذتها مع طلّابي، شعرتُ أنّ هذه الأساليب التعليميّة المبنيّة على الواقع منحتهم القدرة على تحمّل المسؤوليّة بما أنجزوه من مهمّات طُلِبت إليهم، وساعدتهم في اتخاذ القرار، وذلك باختيارهم مثلًا الركن الذي يرغبون به، أو الدور الذي يحبّون تأديته، من معلّم، أو كاتب مبدع، أو رسّام ماهر، كما شعرتُ أنّ الأمثلة السابقة ساعدت في صقل مهارات المتعلّمين الفنيّة والعمليّة، ولا سيّما في ركن الابداع وإعادة التدوير، وطوّرت لديهم مهارة الحوار والتواصل عن طريق لعب الأدوار ومناقشة الأسئلة، وغرست فيهم أهمّيّة المشاركة الاجتماعيّة في النشاطات المجتمعيّة، مثل زراعة حديقة المدرسة، أو تكريم عمّال الوطن، وأسهمت في تنمية القدرات العقليّة لديهم من تخيّل وتحليل، وجعلتهم يمارسون أدوارًا فعّالة في عمليّة التعليم، حيث كانوا محور الممارسات والنشاطات وليسوا الأطراف المتلقّين فيها.

من هنا، نجد أنّ الواقع اليوميّ المعاش كان معلّمًا مساعدًا لا يقلّ أهمّيّة عن المعلّم وأدواته الصفّيّة، إذ قدّم اقتراحات وممارسات جعلت المتعلّمين قادرين على مواكبة التطوّر وحلّ المشكلات، ومفكّرين خارج النطاق التقليديّ، ومستعدّين لخوض تجارب الحياة، ولا يخافون التغيير.

بنان منصور
معلّمة صفّ
الأردنّ

المراجع

- تويج، سليمان، والزهراني علي. (2018). *مدخل إلى التعلّم النشط*. دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع.
- ديلور، جاك. (1996). *التعلّم: ذلك الكنز المفقود*. اليونسكو.
- عبد الرؤوف، طارق، ومحمّد، ربيع. (2019). *الصف المتمايز*. دار اليازوري العلميّة.

مقال



سفراء العلوم

رحلة التعلّم النشط من الصف إلى المنزل

أمل أبو زايد

مقدّمة

ينظر المعلّمون، في معظم المؤسّسات التعليميّة، نظرةً متثاقلة إلى التعلّم النشط، وذلك بسبب الصعوبات التي يواجهونها، والأعباء التي تقع على عاتقهم، وضيق وقت الحصّة الدراسيّة، وكثافة المنهاج الدراسيّ، وكثرة أعداد الطلّاب واختلاف احتياجاتهم. وقد ظهرت مؤخّرًا، إثر جائحة كورونا، تحدّيات أخرى أمام المعلّم تفرض عليه التعامل مع واقع تعليميّ جديد، يتمثّل بالتعليم عن بعد.

من أجل ذلك، كان لا بدّ للمعلّم أن يضع الطلّاب موضع مسؤوليّة أمام العلم، ولا سيّما إثر انتشار المعلومات الزائفة في المواقع الإلكترونيّة وسهولة الوصول إليها، وذلك بتكليفهم بمهمّات تعلّميّة نشطة، يمارس الطلّاب من خلالها مهارات البحث والتجريب، فينقلون المعرفة إلى فئات قريبة من المجتمع، مثل الأهل، أو يروّجونها لفئات أبعد، مثل متابعيهم في وسائل التواصل الاجتماعيّ، أو ينقلونها في صفّ افتراضيّ يمثّلون فيه سفراء العلم.

تقترح هذه المقالة أفكارًا لتصميم مهمّات تعلّم نشط، تتمثّل في تصميم رحلات تعلّميّة، تنطلق من بيئة الصفّ المدرسيّ، وتمرّ بالصفّ الافتراضيّ، ثمّ تنتهي في المنزل، ليقيّم المعلّم بعد ذلك المنتجات ويقدّم التغذية الراجعة. تتنوّع هذه المهمّات باختلاف الموضوع العلميّ، فمنها مهمّات بحثيّة، ومنها مهمّات عمليّة علميّة تتيح للطلّاب تقمّص أدوار سفراء العلوم أمام الأهالي في المنزل.

حول التعلّم النشط وسفرائه

يعرّف كلّ من اللقاني والجمل (2003) التعلّم النشط بأنّه التعلّم الذي يكون فيه للطالب دور فعّال، حيث يشارك بالقراءة والبحث والاطلاع، وينظّم النشاطات الصفّيّة واللاصفيّة، ولا يكون للمعلّم مهمّة في ذلك كلّه سوى التوجيه والإرشاد. بينما يعرّفه سعادة وزملاؤه (2006) بأنّه طريقة تعلّم وتعليم في آن واحد، إذ يشارك الطلّاب في النشاطات الصفّيّة المختلفة وفي التمارين والمشاريع، من خلال بيئة تعليميّة غنيّة ومتنوّعة، تفسح أمامهم المجال للمناقشة الثريّة والحوار البنّاء والتفكير الواعي، فضلًا عن التأمّل العميق لكلّ ما تتمّ قراءته أو كتابته أو طرحه في مادّة دراسيّة. بالإضافة إلى مناقشة القضايا أو الآراء أو المشكلات مع بقيّة الطلّاب، وفق إشراف المعلّم على العمل وحثّ الطلّاب على تحقيق الأهداف الطموحة للمنهاج الدراسيّ، التي تركّز على بناء شخصيّة المتعلّم.

أمّا التعلّم النشط في نشاطات سفراء العلوم فيتضمّن ممارسة المتعلّم لمهمّات مختلفة، تتمثّل بمجملها في القيام بتجربة علميّة منزليّة، أو بالبحث عن إمكانيّة توافر الموادّ الكيميائيّة في البيئة المحيطة، أو بتطبيقات المحاكاة على شبكة الإنترنت. كما قد تتضمّن بعض الأساليب التقديميّة، مثل عرض التجربة المنفّذة أمام أفراد الأسرة بتقمّص دور السفير العلميّ، أو بعض الأساليب الإعلاميّة، مثل إنتاج فيلم قصير أو كتابة تقرير رقميّ أو تصميم "بروشور"، بهدف التوعية المرتبطة بالموضوع العلميّ الذي تمّ تناوله في الصف المدرسيّ، ومن ثمّ الترويج له في صفحات التواصل الاجتماعيّ، أو في بيئة الصفّ الافتراضيّ، أو في قنوات "اليوتيوب"، بحيث يصمّمها المتعلّم تصميمًا يوائم عمليّة التعلّم عن بعد.

أهداف نشاطات سفراء العلوم

1. ربط الموضوعات العلميّة بالحياة، وتسليط الضوء على بعض المواد الكيميائيّة المتوافرة في المنازل، من أجل إجراء التجارب خارج نطاق المدرسة.
2. جعل التعليم متمركزًا حول الطالب بفسح المجال أمامه للعب دور العالم أو الباحث، وذلك بإجراء التجارب وترتيب البيانات وعقد الملاحظات واستخلاص النتائج.
3. إكساب الطالب بعض الممارسات المخبريّة ضمن حدود المنزل، والبحث عن بدائل للعمل في ما يتّصل بأدوات التجربة أو الموادّ الكيميائيّة اللازمة.
4. تعزيز المرونة الفكريّة لدى الطالب باكتشاف حلول وبدائل ملائمة من ممكنات حوله.
5. تعلّم مهارات الترويج الرقميّ والإعلاميّ، من خلال توثيق نتاجات التجربة بإنتاج فيلم قصير أو "بروشور".

مهمّات تعلّميّة نشطة

تمّ تصميم مهمّات تعلّميّة من واقع حصص العلوم لطالبات الصفّين الثامن والتاسع، نفّذنَ من خلالها تجارب علميّة وعمليّة في المنزل، وبحثن عن موارد من الوسط المحيط، مثل المطبخ، ومن ثمّ قمن بعرضها أمام العائلة، متقمّصات دور العالِم بما مارستهُ من مهارات الملاحظة والاستنتاج، وفي النهاية، وثّقت الطالبات العمل بصناعة منتج رقميّ موجّه إعلاميًّا في وسائل التواصل الاجتماعيّ.

نقدّم، في هذا القسم من المقال، نماذج تطبيقيّة نُفّذَت في فترة التعلّم عن بعد، وأصبحت نهجًا للممارسة التربويّة الممتعة في تدريس مادّة العلوم، واستمرّ توظيفها بعد العودة إلى المدرسة في عمليّة التعلّم الوجاهيّ، وفي عمليّة التعلّم المدمج.

الصوت المسموع وغير المسموع

انطلاقًا من درس "تردّد الصوت" في منهاج الصف الثامن، والذي يتطرّق إلى أسئلة تجريبيّة، من مثل: هل تستطيع أذن الإنسان سماع الأصوات جميعها؟ هل تسمع القطة أصواتًا لا نستطيع سماعها؟ ما قيمة التردّدات للمدى المسموع لدى الإنسان؟

صمّمتُ مهمّة عمليّة لتنفّذها الطالبات في منازلهن، وذلك وفق الخطوات الآتية:

1. قياس المدى المسموع لجميع أفراد الأسرة باستخدام تطبيق فحص السمع على أجهزة "الأندرويد"، أو من خلال فيديو يعرض التردّدات الصوتيّة من HZ 5 إلى HZ 20000.
2. ترتيب قيم المدى المسموع لأفراد الأسرة في جدول.
3. استقراء البيانات في الجدول، وتسجيل الملاحظات والاستنتاجات.
4. البحث عن إرشادات ونصائح حول سلامة الأذن ووقايتها من التلوّث السمعيّ.
5. ترتيب خطوات التجربة في تقرير أو منتج ترويجيّ رقميّ (فيديو، بوستر).

تمكّنت الطالبات من تنفيذ التجربة ومن إدراك مدى الصوت المسموع وفق ما أجرينَه من قياسات، كما توصّلنَ إلى معرفة جديدة مفادها أنّ مدى الصوت المسموع يقلّ كلّما تقدّم عمر الإنسان، فضلًا عن تحقيقهن توعية صحيّة لأفراد أسرهن.

تحدّيات كيميائيّة وبدائل

عقدتُ نشاطًا حول درس "الانحلال" لطالبات الصفّ التاسع، وهو من الدروس التي يصعب عادةً توظيف نشاط خارجيّ حولها، لما يتطرّق إليه من أنواع التفاعلات الكيميائيّة، إذ يحتاج الطالب إلى تفكيك المادّة الواحدة إلى مادّتين أو أكثر، كتفكيك أكسيد الهيدروجين إلى ماء وغاز الأكسجين بإضافة مادّة يوديد البوتاسيوم. فللوهلة الأولى وجدتُ صعوبة في تصميم مهمّة للدرس، لافتقار بيئة الطالبات المنزليّة للمواد الكيميائيّة اللازمة، ولكن بعد البحث عن مجالات استخدام المادّة، تبيّن أنّها تتواجد في مكوّنات صبغة الشعر، والتي تسمّى تجاريًّا بمادّة الأوكسيداين المستخدمة لتفتيح الشعر، أمّا المادّة المضافة فاستُبدِلت بالقليل من الخميرة. كلّفتُ الطالبات بالمهمّة وفق الخطوات الآتية:

1. البحث في المنزل أو في صيدليّة الحيّ عن مواد التفاعل اللازمة لنشاط الانحلال، وهي مادّة الأوكسيداين التي يمكن استخلاصها من صبغة الشعر، وخميرة، وصابون جافّ وصابون سائل، وكأس زجاجيّ يشبه الأنبوب أو زجاجة ذات قطر صغير.
2. ملء ثلث الكأس بالأوكسيداين، ثم إضافة ثلاث قطرات من الصابون السائل، وربع ملعقة من الخميرة.
3. إجراء تفاعل الانحلال أمام أفراد الأسرة، والإجابة على أسئلتهم، وتوضيح ما تمّ ملاحظته واستنتاجه.
4. توثيق العمل في صور مرتّبة أو فيديو ترويجيّ منظّم، يحتوي المواد والأدوات وطريقة التجربة والملاحظة والاستنتاج.

اكتشفت الطالبات، من خلال هذا النشاط، أسماء جديدة للموادّ الكيميائيّة المستعملة في المنتجات التجاريّة، وتعرّفن على بعض استخدامات هذه الموادّ، وعلى التفسيرات المصاحبة للتغيّرات الظاهرة أثناء أداء التجربة، حيث صاحب التفاعل تصاعد الغازات إثر عمليّة انحلال الأوكسيداين. كما توصّلن إلى الاستنتاج بكتابة معادلة كيميائيّة رمزيّة للتفاعل، من أجل تحديد الغاز المتصاعد، ثم وثّقن التجربة بفيديو ترويجيّ يتضمن خطوات التنفيذ، وتقديمه في الصفّ الافتراضيّ، أو نشره في مجتمعات العلوم على مواقع التواصل الاجتماعيّ.

ليلة صافية من ليالي ديسمبر

في درس "لمعان النجوم" موقف تعليميّ ينطلق من بيئة الصفّ، إذ يتناول هذا الدرس جدولًا للبيانات يتطرّق إلى مقادير لمعان النجوم وألوانها، تعرّفت الطالبات فيه إلى ثاني ألمع نجم في الجزء الشماليّ، ألا وهو نجم الشعرى اليمانيّة. اتّخذ الدرس مسارًا حواريًّا تساءلن فيه عن سبب تسمية النجم باسمه، فتطوّر النقاش نحو البحث في سياقات الميثولوجيا وارتباطاتها بتسمية النجم وشهرته في قصص الشعوب القديمة. الأمر الذي أشعل حماسهن لرصد النجم في السماء، وحفّزني على عقد نشاط خارجيّ، كلّفتُ فيه الطالبات بالمهمّة الآتية:

- رصد نجم الشعرى اليمانيّة بالعين المجرّدة، بصحبة الأهل والأصدقاء.
- الزمان: 15 ديسمبر الساعة التاسعة مساءً.
- المكان: الجهة الغربيّة بالقرب من الأفق، جنوب كوكبة الجبار (من كويكبات الشتاء الشهيرة التي دُرِست سابقًا).
- شرط إضافيّ لنجاح الرصد: يجب أن تكون السماء صافية وخالية من الغيوم.
- البحث عن اسم النجم باللغة الإنجليزيّة، وتقديم قصّة واحدة من قصص الشعوب القديمة حول النجم.
- الاستعانة بتطبيق Stellarium لتحديد موقع النجم.

قامت الطالبات برصد النجم في السماء، واستطاعت طالبة واحدة من بينهن التقاط صورة النجم، بتثبيت عدسة قلم ليزر على كاميرا الهاتف المحمول، ثمّ قامت بإنتاج فيديو توضيحيّ لبقية زميلاتها، وهكذا حقّقت هدفها وأدّت دور سفيرة العلوم، ناقلةً المعرفة إلى أسرتها، ومشاركةً العلم مع زميلاتها ومجتمعها الخارجيّ.

خاتمة

بناءً على تجربتي لهذه النشاطات مع طالباتي، وجدتُ أنّ هذا النهج في التعليم لا يمكّن الطالب من المحتوى العلميّ المتناول في الحصّة الصفّيّة فحسب، بل يزيد ثقته بنفسه بما ينفّذه من مهمّات تعلّميّة تنفيذًا نشطًا، إذ يتجاوز التلقين السلبيّ والعرض العلميّ. كما أنّ الترويج الإعلاميّ لنتاجات الطالب في الصفوف الافتراضيّة أو في وسائل التواصل الاجتماعيّ، يعمل على خلق نوع جديد من التعزيز الإيجابيّ والمعنويّ الذي يواكب مستجدّات العصر عبر فضاءات مختلفة خارج الصف الدراسيّ.

أمل أبو زايد
مدرّسة علوم
فلسطين

المراجع

- سعادة، جودت وزملاؤه. (2006). *التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (2003). معجم *المصطلحات التربويّة المعرفيّة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.



هل أنت معلّم متفهّم لاحتياجات طلّابك؟

لمى دغمان







مقدّمة

نجد بعض المعلّمين، في كثير من الممارسات التربويّة، يطلقون أحكامًا مسبقة على طلّابهم دون إدراك الضغوطات النفسيّة والاجتماعيّة التي يواجهونها في حياتهم اليوميّة، ما ينعكس سلبًا على علاقة المعلّم بطلّابه، ويعرقل العمليّة التربويّة برمّتها. وهنا نسأل: ماذا لو انعكست الأدوار داخل غرفة الصفّ؟ هل سبق لأحدكم أن سمع من أحد طلّابه تعبيرًا مهينًا، من مثل: "أنت معلّم غبيّ"، أو "أنت أنانيّ"، أو "أنت لامبالٍ"، أو غيرها من الكلمات التي تحمل في طيّاتها أحكامًا مسبقة عنك من دون النظر في حالتك النفسيّة أو في حاجاتك الراهنة أو في واقعك الحياتيّ؟

لا شكّ أنّ المعلّمين، بشكل عامّ، لا يتلقّون مثل هذه التوبيخات، غير أنّهم قد يوجّهونها إلى طلّابهم. ولكن، ماذا لو توصّلنا نحن- المعلّمين- إلى علاقة جيّدة مع طلّابنا، نستند بها إلى التواصل الفعّال الخالي من التأنيب والتعنيف النفسيّ أو الجسديّ، ونبتعد بها عن إطلاق الأحكام المسبقة، فنبني تواصلًا مبنيًّا على فهم مكونات الطرف الآخر وحاجاته، ذاك التواصل الذي أطلق عليه روزنبرج (2008) "التواصل اللاعنيف" أو "التواصل التعاطفيّ".

انطلاقًا من أهمّيّة تأهيل المعلّمين من الناحية النفسيّة والأكاديميّة، وتوجيههم نحو التعامل التربويّ المناسب مع الأطفال القادمين من بيئات مختلفة، كان الهدف المباشر من المقال مشاركة تجربتي الشخصيّة في مجال التواصل التعاطفيّ مع زملائي المعلّمين والمرشدين النفسيّين. لذا، أتطرّق في هذا المقال إلى توضيح مفهوم التواصل التعاطفيّ، ثمّ أعرض تجربة أنموذجيّة، أستخلص من خلالها بعض المقوّمات التي يمتاز بها هذا النوع من التواصل.

مفهوم التواصل التعاطفيّ

يعرّف روزنبرج (2008) التواصل التعاطفيّ بأنّه: "ليس طريقة لإنهاء خلاف، وإنّما طريقة مصمّمة للتواصل غير العنيف، لزيادة التعاطف وتحسين نوعيّة حياة أولئك الذين يستخدمون هذه الطريقة والأشخاص من حولهم" (ص 6). أثارت اهتمامي فرضيّتان من الفرضيّات التي يستند إليها المفهوم، إذ تلامسان عمق مجالنا التربويّ وطريقة تعاملنا مع طلّابنا.

تتمثّل الفرضيّة الأولى في أنّ البشر لا يلجؤون إلى العنف أو السلوك السلبيّ إلّا عندما يعجزون عن الوصول إلى استراتيجيّات أكثر فعاليّة لتلبية احتياجاتهم (روزنبرج، 2008). إذا ما أسقطنا هذا الافتراض على تعاملنا مع طلّابنا، نجد أطفالنا في المدارس بحاجة إلى معلّم يوجّههم لتحديد احتياجاتهم والتعبير عنها بصورة إيجابيّة، وتلبيتها بطريقة مرنة دون اللجوء إلى العنف. فسلوك الطفل في المدرسة سلوكًا عنيفًا تعبيرٌ عن احتياجات داخليّة لا يستطيع التعبير عنها، إمّا لخوفه أو لعجزه أو لعدم قدرته على إيجاد شخص يساعده في ذلك.

أمّا الفرضيّة الثانية، وهي الفرضيّة الأكثر أهميّة، فتتمثّل في اعتبار أثر التصنيفات السلبيّة مثل "كسول" و"غبيّ" أكثر وضوحًا من أثر التصنيفات الإيجابيّة أو المحايدة، إذ إنّ الأخيرة

تحدّ من إدراكنا لمجمل كيان الآخر (روزنبرج، 2008). وبالتالي، تكمن مهمّتنا نحن- المعلّمين- في تعاطفنا مع حاجات طلّابنا ومساعدتهم في التعبير عنها، بدل إصدار الأحكام المسبقة عليهم أو توبيخهم على تقصيرهم في أداء المهمّات.

يقدّم دليل اليونيسف "مبادرة تعليم المهارات الحياتيّة والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا" (2005) مهارة التواصل على أنّها واحدة من المهارات الاثنتي عشرة الأساسيّة التي ينبغي تعليمها وتعويد الطلّاب عليها، ويعتبرها مهارةً رئيسةً من مهارات الحياة التي يحتاجها الطفل في المدرسة وخارجها. ووفق الدليل نفسه، تسهم مهارة التواصل في تعزيز تقدير الشخص لذاته، وهي ذات صلة بالمجتمع، حيث تعزّز إدارة العلاقات وكسب الصداقات والحفاظ عليها. وتعدّ مهارة التواصل جزءًا أساسيًّا في عملية التعلّم، نظرًا لتنميتها قدرات التحدّث الفعّالة والإصغاء النشط، فيقتضي التواصل مشاركة المعنى من خلال تبادل المعلومات والفهم المشترك. في حين نجد أنّ الدليل نفسه يعرّف التعاطف بأنّه القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومعايشتها دون إصدار أحكام عليها.

تجربة شخصيّة ونشاطات تطبيقيّة

كانت لي مشاركة مؤثّرة في حياتي المهنيّة في سوريّة مع منظّمة الإسعاف الأوليّ الفرنسيّة، وبالتعاون مع وزارة التربية السوريّة، ضمن ورشة تدريبيّة بعنوان "تواصل لا عنيف"، استهدفت معلّمين ومرشدين نفسيّين، بهدف تأهيلهم نفسيًّا ومعنويًّا، وتشجيعهم ليكونوا رحيمين ومتفهّمين وقادرين على التعامل مع الأطفال المعنّفين والأطفال القادمين من مناطق الصراع في سوريّة. عُقِد هذا التدريب في سبيل رفع كفاءة المعلّم الذاتيّة وكفاءته الاجتماعيّة والعاطفيّة، وتأهيله لأوقات الأزمات والصراعات.

تضع التجربة المعلّم في موقع التلميذ على مقاعد الدراسة، ويُعامَل المعاملة نفسها التي يُعامَل بها التلميذ، ليدرك المعلّم جيّدًا احتياجات طلّابه التي يجاهدون في التعبير عنها، لعدم حيازتهم أساليب التعبير الصحيحة، أو بسبب ضغوطات نفسيّة وصدمات تعرّضوا لها، فجعلتهم عاجزين عن التعبير بصورة صحيحة ومباشرة. ارتكزت معظم النشاطات على وضع المعلّمين تحت ضغوطات نفسيّة ومعنويّة، لمحاكاة البيئة الصفّيّة التي يعيشها الطلّاب. أتطرّق في ما يلي إلى نشاطين من النشاطات المنعقدة في الورشة التدريبيّة، من أجل توضيح الجانب التطبيقيّ للتواصل التعاطفيّ.

نشاط التقييم: إطلاق الأحكام السلبيّة المسبقة

طُلِب في هذا النشاط من المعلّمين تأدية دور الطلّاب، فتلقّينا عبارات سلبيّة من المدرّبة، وقد وصلتني عبارة "أنت شخص أنانيّ" مكتوبة على ورقة، صدمتُ بها، إذ كنت طوال الورشة شخصًا متعاونًا وأبدي تواصلًا فعّالًا مع الجميع، غير أنّ العبارة كانت بمثابة حكم مسبق ومفاجئ، أثّر في شعوري، وسبّب لي التوتّر والحزن الشديد، وأفقدني التركيز والتواصل مع الآخرين، وأشغلني بالبحث عن إجابات كثير من الأسئلة: لماذا قالت لي المدرّبة ذلك؟ وما الذي فعلتُه؟ وكيف تسمح لنفسها أن تقول لي ذلك؟ وما الذي عليّ فعله لتغيير نظرتها السلبيّة؟ وماذا سيقول زملائي عنّي؟

صُدِم جميع المتدرّبين بالعبارات المتلقّاة، إذ كانت عبارات سلبيّة، وبعد قراءتنا لها، طلبت المدرّبة أن نكتب ردود أفعالنا. كانت الردود مختلفة، فبعضنا اكتفى بالصمت وبدت عليه مشاعر الحزن والتوتّر، وبعضنا أبدى غضبه ورفض العبارة الموجّهة إليه، فدخل في مشادّات كلاميّة مع المدرّبة، وطلب إليها الاعتذار عمّا أبدته من إساءة في حقّه، في حين أنّ مجموعة من المعلّمين انفعلوا كثيرًا إلى الحدّ الذي وجّهوا فيه أسوأ الأحكام إلى المدرّبة.

في نهاية النشاط، فتحت المدرّبة الأوراق الموجّهة إليها، وضحكت متعجّبة ممّا كتبه المتدرّبون، معلّقةً إن كنّا لا نتقبّل نحن- المعلّمين- ما تلقيناه من أحكام سلبيّة، فكيف بالتلاميذ الذين يتلقّون مثل هذه العبارات يوميًّا، ذاكرةً أمامنا بعضًا من العبارات التي يتعرّض إليها الطالب كلّ يوم في مدرسته: "أنت ما بتفهم، ما في منك أمل، مستقبلك شخص فاشل، رفقاتك أشطر منك، أنت جاي من الشارع، أنت واحد غبي، أنت ما قادر تتعلّم"... وغيرها من العبارات المحبِطة التي تعلق في ذاكرتهم وتجعلهم أشخاصًا انهزاميّين وعاجزين عن التعبير عن شعورهم، فترافقهم المشاعر السلبيّة وتؤثّر في تواصلهم مع أقرانهم ومعلّميهم.

أدّى هذا النشاط بكلّ معلّم إلى مراجعة أخطائه بحقّ طلّابه، وإلى استحضار ما أسعفته ذاكرته من مواقف سلبيّة مرّ بها خلال مسيرته التعليميّة، تمنّى لو عاد به الزمن لتجاوزها. فالتواصل

التعاطفيّ مبنيّ على فهم احتياجات الطرف الآخر والتعامل معه بأسلوب مرن، بغية الوصول إلى حلّ يرضي الطرفين.

بناءً عليه، يمكننا القول إنّه ينبغي على المعلّمين مراعاة مقوّمات التواصل التعاطفيّ، حيث إنّ كلّ تواصل مبنيّ على الملاحظة، ولا بدّ من ملاحظة سلوك المتعلّم وتجنّب تقييمه بإصدار الأحكام المسبقة عليه، ومن معرفة حاجته معرفةً صريحة وواضحة، لنكون قادرين في ما بعد على حثّ التلميذ على الإفصاح عن حاجته بأسلوب لائق (روزنبرج، 2008).

نشاط التواصل الرحيم: فهم احتياجات الطرف الآخر

تضمّن النشاط كتابة عبارات إيجابيّة وملاحظات داعمة وصفات جميلة لاحظها كلّ متدرّب في أحد زملائه خلال أيّام التدريب، على أن تُكتَب العبارات في رسالة يأخذها الزميل معه إلى منزله، ليعبّر عن مشاعره تجاهها في اليوم التالي من التدريب. تمثّل هدف النشاط في فهم مدى التأثير الذي تخلّفه العبارات الإيجابيّة في نفوس الطلّاب إذا ما وُجِّهت إليهم في الصفّ، إثر فهم احتياجاتهم وتوجيههم نحو التعبير عنها.

كان النشاط كفيلًا بتحويلنا إلى أطفال على مقاعد الدراسة، لما كان للكلمات الداعمة أن تجعل منّا أبطالًا حالمين. تلقيتُ شخصيًّا ثلاث عبارات إيجابيّة داعمة، تركتْ أثرًا عميقًا في نفسي، كان أكثرها تأثيرًا العبارة الآتية: "طموحك وإصرارك سيجعلان منك شخصًا ناجحًا لا يقف شيء أمام تحقيق أحلامه. لاحظتُ أنّك شخص نشيط ومجتهد، يبحث عن التميّز، وشعرت أنّك تملكين شغفًا وحماسًا يدفعك إلى التحليق عاليًا بأهدافك وطموحك. أطلب منك المثابرة والاجتهاد للوصول إلى ما ترغبين به". شحذت هذه العبارات الداعمة والمشجّعة همّتي، ودفعتني إلى إعادة التفكير في كثير من أساليب التعليم التي أعتمدها عادةً مع طلّابي، وإلى اتباع منهج التواصل التعاطفيّ معهم.

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التجربة التي خضتُها في الورشة التدريبيّة المشار إليها، ارتبطت ارتباطًا مباشرًا بما تشير إليه مقوّمات التقدير الثلاثة في منهاج التواصل التعاطفيّ، والتي تكمن في: الأفعال التي أسهمت في تحقيق سعادتنا، واحتياجاتنا المحدّدة التي تمّت تلبيتها، والمشاعر السارّة الناتجة عن تلبية الاحتياجات (روزنبرج، 2008).

خاتمة

نستنتج ممّا سبق، أنّ على المعلّمين مساعدة المتعلّمين في تحقيق ذواتهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم، وتشجيعهم على التعبير عمّا يشعرون به وعمّا يريدونه ويحتاجون إليه داخل غرفة الصفّ وخارجها، فضلًا عن تأهيلهم لما بعد المدرسة ليكونوا أشخاصًا فاعلين وقادرين على التخطيط لمستقبلهم، بالإضافة إلى تحديد ما يريدونه والعمل على تحقيق أهدافهم. ولا يتوقّف التواصل التعاطفيّ على علاقة المعلّمين بطلّابهم فحسب، وإنما يتعدّاه إلى علاقاتهم فيما بينهم، وإلى علاقاتهم بالإدارة التربويّة وبأولياء الأمور وبالمجتمع عامّةً، ليكون منهج حياة يضمن للجميع تواصلًا إيجابيًّا، يمكّن الجميع من تحقيق احتياجاتهم.

لمى دغمان
مدرّسة لغة عربيّة
سوريّة

المراجع

- روزنبرج، مارشال بي. (2008). *التواصل غير العنيف لغة حياة*. مكتبة جرير.
- اليونيسف. (2015). *دليل مبادرة تعليم المهارات الحياتيّة والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*. https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20

مقال

فنّ إدارة الحوار مع أولياء الأمور

فاطمة الطرابلسي

مقدّمة

مع اقتراب موعد الاجتماعات الدوريّة مع أولياء الأمور، عادةً ما يرتفع مستوى الضغط على المعلّمين والمعلّمات نتيجةَ إعداد الأوراق وتحضير الأفكار للحوار، والاستعداد لكيفيّة سير الاجتماع مع الأهالي، لا سيّما حين يتواجد عدد من الطلّاب من ذوي الصعوبات السلوكيّة باختلاف أنواعها ومستوياتها، سواءً أكانت متّصلة بنواحٍ أكاديميّة أم بنواحٍ انفعاليّة كضعف القدرة على ضبط الذات أم بغير ذلك من نواحٍ. وأيًّا يكن، فما من شكّ في أنّ هذه الاجتماعات تحتاج استعدادًا مغايرًا على الصعيد النفسيّ والمهنيّ والمدرسيّ.

في هذا المقال نقترح خطّة واضحة وفق خطوات متسلسلة تضمن التطبيق السريع والاستعداد الملائم لهذه المناسبات المدرسيّة.

1. المحافظة على الهدوء أثناء الاجتماع

قبل الشروع في أيّ حوار مع الأهالي لا بدّ من العودة إلى الهدف المشترك بين المؤسّسة التربويّة والأسرة، ألا وهو مساعدة الطالب على التطوّر وتنمية مهاراته وتثبيت شعوره بالانتماء إلى محيطه الأسريّ والتربويّ. عندما يتعامل المعلّم مع أحد أفراد الأسرة، نقترح عليه المحافظة على هدوئه وحضوره المتّزن، والأهمّ من ذلك ألّا يأخذ المعلّم كلام الأهل مأخذًا شخصيًّا، ولا سيّما إذا بدا أيّ انفعال لديهم. فالأسرة تشعر أحيانًا بالإحباط أو التوتّر أو قلّة الحيلة إزاء سلوك أبنائها، ولذا، لا بدّ من بناء ثقافة مشتركة بين المعلّم والأسرة لمناقشة سلوك الطالب، ومن التركيز على هذه الشراكة في معالجة الصعوبات السلوكيّة ومتابعتها.

2. بناء الثقة

يتوق الأهالي دائمًا إلى تلقّي الأخبار الجيّدة والمراسلات الإيجابيّة عن أبنائهم، عوضَ الاستماع إلى ما ارتكبه الأبناء من أخطاء والعقوبات التي ستفرض عليهم. لذا، يقتضي إرساء مبادئ الثقة بين المعلّم والأسرة إيجادَ نوع من التوازن في التواصل، مثل إجراء مكالمة هاتفيّة للإشادة بإنجاز حقّقه الطالب، أو إرسال ملحوظة في دفتر التواصل اليوميّ تسهم في رفع معنويّات الطالب وأسرته. تشير هذه المقاربة إلى أنّ المعلّم يلاحظ كلّ ما يفعله الطالب، سواءً أكان فعلًا عشوائيًّا أم سلوكًا إنسانيًّا لطيفًا يُحمَد عليه.

3. إظهار الاهتمام

ثمّة سؤال لا بدّ من الوقوف عنده: ماذا يعرف الأهالي عن المعلّم قبل الاجتماعات الدوريّة؟ معظم الأهالي يتعاملون مع جداول زمنيّة لأيّام قليلة في الأسبوع لا تظهر شخصيّة المعلّم أو صفاته أو كيفيّة تعامله مع الطلّاب وقدر اهتمامه بهم. لذا من المحبّذ أن يؤدّي المعلّم بعض التصرّفات التي تظهر شخصيّته واهتماماته، مثل استضافة الأهالي قبل الدخول إلى قاعة الاجتماعات، أو مشاركة الأهالي بعض العروض التقديميّة التي من شأنها أن ترسم صورة واضحة عن البيئة التعلّميّة الموجودة في الصفّ، والتي تحفّز بدورها الطلّاب على التفكير والتعلّم والسلوك السليم. من المفيد إذًا أن يشجّع المعلّم الأسرَ على التواصل معه دائمًا، مع ضرورة إدماج بعض المعطيات الشخصيّة من حين إلى آخر، كتصريحه بأنّ له ابنًا أو ابنة من عمر طلّابه، ما يدلّ على مدى إدراكه طبيعة سلوك الأطفال في هذه الفئة العمريّة مثلًا. هذا النوع من التفاصيل من شأنه أن يبني جسرًا للتواصل ويخلق حلقة وصل مهمّة بين المعلّم والأهالي.

4. الاعتراف بالخطأ

إنّ تحمّل المعلّم عبئًا ثقيلًا وعددًا هائلًا من المسؤوليّات داخل الصفّ وخارجه قد يؤثّر في متابعته بعض الأمور التي تخصّ الطالب، فإذا أفصح أحد أفراد الأسرة عنها، يكون الإجراء الأنسب أن يشرح المعلّم الموقف للأهل ويستمع إلى ما يقال، ويناقش الأمر معهم، كما يستدعي ذلك إدارة المدرسة إلى متابعة الأمر ومشاركة النتائج مع الأسرة. إذا قصّر المعلّم في جانب معيّن، فلا بدّ من تجاوزه، كما يجب الاقتناع بأنّ الاعتذار يدلّ على قوّة شخصيّة المعلّم، وعلى وعيه بوجود مساحات قابلة للتحسين والتطوير، فالمعلّمون ليسوا معصومين عن الخطأ، وإذا وجب الاعتذار فليكن.

5. الاحتفاظ بسجلّ الطالب السلوكيّ وفق تواريخ واضحة وملاحظات داعمة

غالبًا ما تتغاضى الأسرة عن عدد من السلوكيّات الفظّة أو الغريبة التي يأتيها أبناؤهم، وذلك لأسباب متعدّدة، غير أنّه يمكن لمثل هذه السلوكيّات أن تأخذ بُعدًا مختلفًا إن وضعت في سياق صفّ يضمّ أكثر من عشرين طالبًا. عندما يجتمع المعلّم مع أفراد الأسرة ويسلّط الضوء على حادثة أو سلوك معيّن أدّى إلى توبيخ الطالب أو لفت نظره إلى عواقب معيّنة، من المهمّ أن يشاركهم المعلّم ملاحظاته حول هذه السلوكيّات سلفًا كي يجعل الحوار أكثر دقّة وشفافيّة. يمكن أن يساعد سجلّ الطالب السلوكيّ الأهلَ في تغيير منظورهم عن ابنهم أو ابنتهم والتعامل مع الأمور بحياديّة، فضلًا عن تثبيت فكرة التعاون بين الأهل والمدرسة من أجل مساعدة الطالب على استعادة توازنه العاطفيّ والنفسيّ والأكاديميّ.

6. إنشاء مكتبة للأهالي في قاعات الانتظار

قد يبدو الاقتراح غير منسجم مع بقيّة الاقتراحات السالفة حول إدارة الحوار مع الأهالي، غير أنّ مبادرة المدرسة في تأسيس مكتبة في قاعات الانتظار، أو تخصيص كتب لافتة في المكتبة تتناول موضوعات تهتمّ بسلوك الأطفال في مراحل عمريّة مختلفة، من شأنه أن يعزّز وعي الأهالي لما يمكن أن يتطرّق إليه المعلّم من قضايا سلوكيّة أثناء الاجتماعات. من هنا تسهم هذه المبادرة بخلق ثقافة تفاعليّة إيجابيّة بين جميع الأطراف المعنيّة بالطلاب داخل المدرسة وخارجها، لا سيّما أنّ معظم أفراد الأسر لا تتسنّى لهم الفرصة للبحث عن كتب معيّنة، أو لا يكون لديهم وقت كافٍ للقراءة.

خاتمة

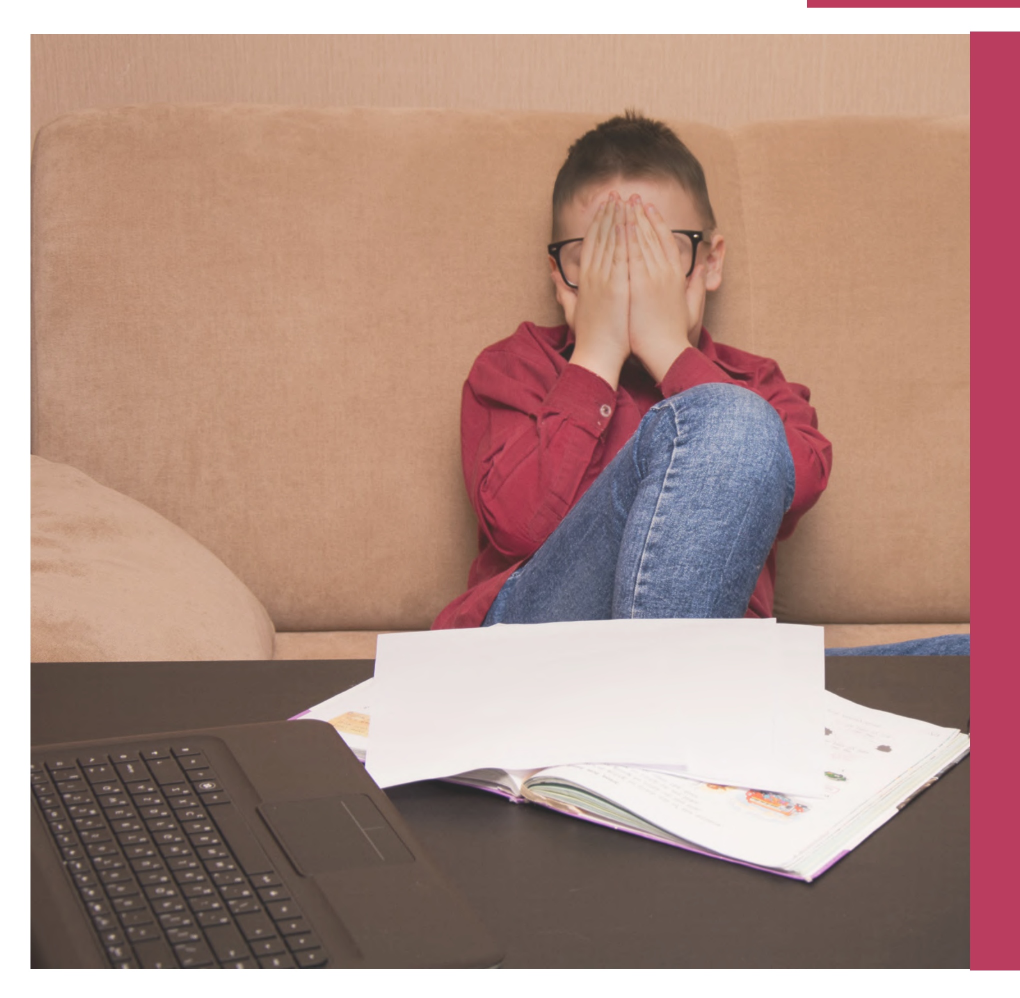
تظلّ الاجتماعات الدوريّة مع أولياء الأمور فترة دقيقة تحمل في طيّاتها بعضًا من التفاؤل لما حقّقه الطلاب من نجاحات أكاديميّة، كما يمكن أن تشير إلى شيء من التريّث لإعادة ترتيب الأولويّات وخلق الاستراتيجيّات المناسبة لمساعدة الطلّاب والأسر، لوضع خطّة عمل تسمح لهم بالمضي قدمًا، وتحقيق النجاحات المرجوّة، كلّ حسب حاجته. ومن المهمّ كذلك أن نتذكّر أنّ هذه الاجتماعات هي قنوات تواصل ومشاركة فعليّة، أساسها الحرص على ما هو أفضل لأبنائنا، داخل الصفّ وخارجه، وغايتها خلق تناغم بين كلّ الأطراف المتعاونة على تنشئة الأبناء وإرشادهم.

فاطمة الطرابلسي
مستشارة بيداغوجيّة
تونس

مقال مترجم

5 طرق تجعل التعلّم أولويّة الطلّاب

كريستال فرومرت



عندما يُعيد المعلّمون إجراء الاختبارات لطلّابهم، ويُغيّرون الطريقة التي يُعِدُّون بها العلامات، يركّز الطلّاب على المهارات التي يكتسبونها، وليس على العلامات التي ينالونها.

يدخل طلّابي إلى الفصل الدراسيّ، في المدرسة الإعداديّة والثانويّة، مُتلهّفين ومنجزين واجباتهم المدرسيّة بالكامل، وهم على استعداد لطرح أسئلة الفهم، غير راغبين في نيل علامة على عملهم، إذ أنجزوا مهمّاتهم في سبيل التعلّم... ثمّ أستيقظ من هذا الحلم الجميل.

في الواقع، يتحقّق الطلّاب عادةً من علاماتهم في الإنترنت باستمرار، ويطرحون أسئلة حولها، من مثل:

- كم درجةً تُخصَم إذا نسيت بعض الوحدات؟
- كم درجةً تُخصَم على التهجئة؟
- ما الذي يُمكنني فعله لنيل الدرجة الأعلى؟

بعد أن أمضيتُ عقودًا على هذا النحو في فصول الرياضيّات، بدأتُ أفكّر في كيفيّة إسهام تصرّفاتي في بناء ثقافة الهوس بالعلامات لدى الطالب، وشعرتُ بالحرج من الاعتراف بأنّني كنتُ أمتدح الطلّاب على علاماتهم بدل مجهودهم وتحسّنهم، بل كنتُ أركّز في اجتماع أولياء الأمور، بشكل عام، على الدرجات التي نالها الطلّاب بدل التركيز على مدى تعلّمهم.

وجدتُ عددًا من المعلّمين في مدرستي يشاطرونني سأمي من هوس التركيز على العلامات، وقد تشاركنا معًا الاستراتيجيّات والموارد التي ساعدتنا في التقليل من الاهتمام بالعلامات في فصولنا الدراسيّة، على الرغم من أنّه كان لا يزال يتعيّن علينا تقديرُها. ومن هذا المنطلق، أجرينا خمسة تعديلات من شأنها أن تنأى بثقافة الفصل الدراسيّ عن العلامات.

5 تعديلات لجعل ثقافة الفصل الدراسيّ في منأى عن العلامات

1. عدِّل أسلوب كلامك مع الأطفال وأولياء الأمور

عندما كان يفقد أحد الطلّاب حماسه لإنجاز أحد الفروض، كنتُ أوجّه إليه تهديدات، من مثل: "عليك إنجازه لأنّني سأضع عليه علامة!"، أمّا الآن فأدلي، بدل ذلك، بعبارات تشجيعيّة، من مثل: "لقد أبليتَ حسنًا في تبسيط الجذور، إنّني أتطلّع إلى اعتماد طريقة لتطبيق هذه المهارة وفق مُبرهَنَة فيثاغورس؟ هل تنجح هذه الطريقة معك دائمًا؟ بالطبع لا. فإدراك أسلوب كلامي الذي ركّزتُ فيه على التعلّم عِوض النتائج، أدّى إلى تغيير ثقافة صفّي الدراسيّ. كما عدّلتُ أسلوب الكلام مع الأهل، إذ أصبحتُ أرسل إليهم بريدًا إلكترونيًّا أو أتّصل بهم بشأن معلومات حول المفاهيم أو المهارات التي كان يُظهرها

طفلهم، بدلاً من التركيز على العلامات. وإذا تعرّضتُ للضغط لأبوح بدرجة أحدهم، فأجيب، "نال ديفون درجة 35 من أصل 42 في تقييمه الأخير، وأوصيه بأن يتدرّب على أداء العوامل الأوليّة ليكون مستعدًّا بشكل أفضل في الفصل الآتي". ربّما يكون هذا الأمر خُدعة حسابيّة، ولكن مَنْح علامة 35 من أصل 42 يقلّل من التركيز على التقصير غير المُبرّر الذي قد يُصاحب نيل العلامة المتدنية.

2. أخِّرْ تقدير العلامة

صادفتُ هذه الفكرة لأوّل مرّة في منشور ضمن مُدوّنة "كريستي لاودن" حول كيفيّة حثّ الطلّاب على إيلاء المزيد من الاهتمام حول ملاحظات المعلّمين، بدلًا من العلامات. تقول لاودن: "أخِّرْ تسليم التقدير الفعليّ لينصبّ تركيز الطّالب على الملاحظات بدل العلامة". لقد جرّبت هذه الاستراتيجيّة بمساعدة أحد مُدرّسي الرياضيات، حيث وضعنا في فصولنا الدراسيّة العلامات المعتادة والملاحظات الموجزة على الاختبارات، لكنّنا لم نُسجِّل أيّ خصم للدرجات أو أيّ علامة في الاختبار نفسه، وحين وزّعنا أوراق الاختبارات على الطلّاب، طلبنا منهم النظر فيها وإجراء التصحيحات، ولم نناقش الدرجات، إثر مساعدتهم في إجراء التصحيحات، وإنّما اكتفينا بمناقشة المفاهيم والتعقيبات. أثار هذا الأمر غضب الأطفال في البداية، ولكن مع مرور الوقت بدأوا يركّزون على أدائهم الفعليّ، وكنت أجتمع مع كلّ طالب بمفرده، بناءً على طلبه بعد يوم واحد، في حال أراد معرفة علاماته، إذ تبقى مسألة تعيين العلامات مطلبًا دراسيًّا.

3. قلّل المخاطر

تشير الأبحاث إلى أنّه لا ينبغي أبدًا تقدير الواجب المنزليّ أو التقييم التكوينيّ، فمعظم المعلّمين الذين أعرفهم يضعون علامات على الواجبات المنزليّة المنجزة، وبالنسبة لي فقد تجاوزتُ ذلك قبل بضع سنوات، إذ احتفظتُ بسجلٍّ لمن كان يقوم بواجبه المنزليّ، بغية عرضه في اجتماع أولياء الأمور، وشدّدتُ على أنّ الواجب المنزليّ كان فرصة للممارسة والاستكشاف. ولتقليل الضغط بشكل أكبر، قرّرتُ إلغاء العلامات المتدنّية التي ينالها الطلّاب في اختبار كلّ نصف عام دراسيّ، حيث يضع ذلك حدًّا للكثير من القلق والبكاء.

4. وفِّر عمليّات إعادة الاختبار

إنّني من أشدّ المعجبين بمدونة "ستار ساكستين"، حيث تكتب كثيرًا عن تقدير العلامات المستندة إلى المعايير، وقد أشارت في منشور حديث لها إلى أنّ "الاختبارات وغيرها من الوضعيّات التي اعتُمدت "لن تُحقّق لدى الطلّاب أفضل النتائج، بسبب ضيق وقتها وارتكازها على الحفظ". اعتدنا في مادّة الرياضيّات في مدرستي الثانويّة على سياسة إعادة الاختبار في نصف العام الدراسيّ، لتحلّ درجته محلّ العلامة الأدنى التي نالها الطالب في اختبارات سابقة. فإذا لم يكن لدى مدرستك سياسة إعادة اختبار، فادْعُ إلى اتباع إحداها، أو أبدِع في فصلك الدراسيّ طرق إعادة الاختبار من أجل التعلّم، لا من أجل استبدال العلامة.

5. اِسمح بالتقييم الذاتيّ

غالبًا ما أسمع احتجاجًا، كوني مدرّسًا في المرحلة الثانويّة: "إذا لم نمنح العلامات التقليديّة، فهل نُعدّ الطلّاب للدراسة الجامعيّة؟" بطبيعة الحال، لا يمكننا التنبّؤ بما سيواجهه أطفالنا في التعليم ما بعد الثانويّ، ولكن يبدو أنّ هناك توجّهًا نحو "عدم تقدير العلامات" لدى بعض أساتذة الجامعات. وأشار مقال صدر عام 2019 إلى أنّ هناك "أسبابًا تربويّة وجيهة لعدم تقدير العلامات، وردت في نتائج المقال، تشير إلى أنّ العلامات تلعب دورًا عرضيًّا في التحفيز، وتُقلّل من الاستمتاع بالتعلّم، وتزيد من مخاوف الفشل، بالإضافة إلى أنّها ليست بالضرورة مقياسًا جيّدًا لتعلّم الطلّاب. واستنادًا إلى أبحاث أخرى، فقد تبيّن أنّ الطلّاب عرضة دائمًا للتفاقم المفرط".

يمكن للمعلّمين مواجهة بعض هذه الآثار الضارّة للعلامات من خلال تحميل الطلّاب مسؤوليّة تقييم أنفسهم. فعندما تُكلّف الطلّاب بإنجاز مشروع وفق نموذج تقييميّ، اطلب منهم تعبئة النموذج الخاصّ بهم، ثم خصّص دقيقة للاجتماع معهم لمناقشته. في بعض الأحيان، يكون تقديرهم لعلاماتهم أقلّ من تقديراتك لها، وهي بداية رائعة لمحادثة مفيدة، بالإضافة إلى ذلك، يجعل التقييم الذاتيّ الطلّاب يتحمّلون مسؤوليّة تعلّمهم، ويُعزّز مهاراتهم ما فوق المعرفيّة.

توقّفتُ، في أحلامي، عن تقدير علامات الطلّاب، وكانوا ينجزون فروضهم بفرح من أجل مُتعة التعلّم الخالصة. ولكن في الواقع، تُحدّد العلامات، مهما كانت سيّئة، وفترات التدريب، ومراتب النجاح والتفوّق. ومع ذلك، يُمكننا، كمعلّمين، أن نكون مُبدعين داخل حجراتنا الدراسيّة لجعل العلامات أكثر دقّة وأقلّ إجهادًا، ولجعل التعاون أساس تقديرها.

أبواب المجلّة

منهجيات

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com



التسقيل Scaffolding

يعدّ التسقيل عمليّة فعّالة في التعليم، حيث يُساعِد المعلّم من خلالها الطلّاب على أداء المهمّات بنجاح، حتى يتمكّنوا لاحقًا من إنجازها بمفردهم، فالتسقيل هو أحد أسس تطوير كفايات الطلّاب ووظائفهم العقليّة العليا (Gibbons, 2015).
يُعرَّف التسقيل كذلك بأنّه مجموعة من العمليّات التي يؤدّيها المعلّم بهدف مساعدة الطلّاب على تحقيق الفهم، على أن يقلّل المعلّم من مساعدته شيئًا فشيئًا، لدفعهم نحو الاستقلاليّة في التعلّم (مسلم، 2015). ويدعم التسقيل الطلّاب بشكل تفاعليّ، إذ يفيد المعلّم ممّا يعرفونه بالفعل، ويساعدهم على المشاركة في المهمّات بشكل هادف، وعلى اكتساب المهارات التي تتجاوز قدراتهم غير المدعومة (Collins et al., 1989). ولتنفيذ التسقيل يستخدم المعلّم السقالات بطريقة تهدف، عند الحاجة، إلى دفع الطالب إلى مستوى أعلى من التطوّر ضمن خطّة عمل، ثم يسحبها تدريجيًّا حين يتقن الطالب بمفرده أداء المهمّة اللازمة (Lajoie, 2005).
يمتاز التسقيل عن أشكال الدعم التعليميّ الأخرى بكونه دعمًا مؤقّتًا، يُوفّره المعلّم للطلّاب أثناء تعاملهم مع المشكلات، وبالتالي، لا يعدّ تسقيلًا كلُّ دعم لا يُقدَّم للطلّاب أثناء تفاعلهم مع المشكلات، وكلّ دعم يستمرّ إلى وقت غير مُحدَّد، فالهدف من التسقيل يكمن في اكتساب الطلّاب المهارة التي تمكّنهم من أداء المهمّة المستهدفة في المستقبل أداءً مستقلًّا (Wood, et al. 1976).

يُصنّف Belland (2017) التسقيل ضمن ثلاثة أشكال: التسقيل الفرديّ، والتسقيل بالنظير، والتسقيل بالحاسوب.
التسقيل الفرديّ: يستخدمه مُعلّم واحد بشكل فرديّ مع طالب واحد لتقييم مستواه الحاليّ، وتزويده بالدعم المناسب لأداء المهارات واكتسابها في المهمّة المستهدفة، حتى يصبح بالإمكان إزالة السقالات بالكامل، وتمكين الطالب من تحقيق التعلّم بمفرده. تشمل وسائل السقالات الفرديّة على سبيل المثال: النمذجة، وطرح الأسئلة، والشرح، والتغذية الراجعة.

التسقيل بالنظير: يُقدّم فيه طلّابٌ أكفّاء دعمًا للطلّاب الأقلّ كفاءة في أداء المهمّة المستهدفة، ومثال ذلك، يمكن للطلّاب الذين يتمتّعون بقدرات عالية في التحدّث بلغة ما طرح الأسئلة والحثّ على الإجابة باستخدام الصور أو الحديث أو الكتابة، لمساعدة طلّابٍ حديثي العهد باللغة على تحسين قدراتهم في التحدّث بها.

التسقيل بالحاسوب: يُستخدَم الحاسوب في عمليّة التسقيل للتخفيف من عبء السقالات، ويمكن من خلاله، على سبيل المثال، توضيح المفاهيم المهمّة التي يرتبط بعضها ببعض في المشكلة المطروحة، وتمييز الروابط بين هذه المفاهيم برسم الخرائط المفاهيميّة.

يهدف التسقيل، إذًا، إلى تقديم دعم خاصّ للطالب من أجل إتمام المهمّات المتّصلة بقضايا المناهج التعليميّة وقضايا التعلّم التعاونيّ. وقد يُركّز على تحسين ممارسات الطلّاب المرتبطة بالعمليّة ذاتها، ومهاراتهم التعاونيّة والتواصليّة، وإسهامهم في العمل الجماعيّ، وغير ذلك من ممارسات ومهارات تعلّميّة (Kahrimanis, et al., 2011).

المراجع

- مسلم، عبد الله حسن. (2015). *مهارات الاتصال الإداري والحوار*. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- Belland, B. R. (2017). *Instructional scaffolding in STEM education: Strategies and efficacy evidence.* Springer.
- Collins, A., Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Resnick, L. B. (ed). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser.* Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom.* Heinemann.
- Kahrimanis, G. Avouris, N., & Daradoumis, V. K. (2011). Interaction Analysis as a Tool for Supporting Collaboration: An Overview. In Daradoumis, T., Caballé, S., Juan, A., Xhafa, F. (ed). *Technology-Enhanced Systems and Tools for Collaborative Learning Scaffolding.* Springer.
- Lajoie, S. P. (2005). *Extending the scaffolding metaphor. Instructional Science. (33).* 541–557.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. (17).* 89–100.

الأطـراف الفاعلة غير الحكوميّة في التعليـم: مَـن الرابح ومَن الخاسـر؟

أصدرت اليونيسكو، ضمن تقاريرها السنويّة المرتبطة بالتقرير العالميّ لرصد التعليم، تقريرَها لعام 2021، بعنوان "الأطراف الفاعلة غير الحكوميّة في التعليم: مَن الرابح ومَن الخاسر؟". يتوجّه هذا التقرير إلى صُنّاع السياسات التعليميّة، انطلاقًا من اهتمام منظّمة اليونيسكو بجميع مؤسّسات التربية والتعليم، الحكوميّة منها وغير الحكوميّة، داعيها إلى التعامل مع الطلّاب والمعلّمين ضمن نظام واحد، وتزويد الحكومات بمعايير ومعلومات وحوافز وطرق للمحاسبة، تُمكّنها من حماية حقّ الجميع في التعليم وتنفيذه.

ركّز التقرير على أهميّة وضع الحكومات لمعايير الجودة والسلامة والشمول، وتطبيقها في جميع المؤسّسات التعليميّة، لحماية المؤسّسات المعرّضة للخسارة في ظلّ سيادة التنافس من أجل تقديم خدمات تعليميّة متميّزة، والذي غالبًا ما تخرج منه المؤسّسات التعليميّة غير الحكوميّة رابحةً، داعيًا الحكومات إلى التدخّل في المؤسّسات جميعها، ومساعدتها على تحسين خدماتها، وتقييم إنجازاتها، ونشر مخرجات التقييم. تطرّق التقرير، كذلك، إلى ضرورة تفكير صنّاع السياسات في الخيارات الأساسيّة التي تتاح للأطراف غير الحكوميّة في التعليم، بين الإنصاف وحريّة الاختيار، وبين تشجيع المبادرات ووضع المعايير، وبين الوسائل والاحتياجات، وبين الالتزامات الفوريّة، بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، والالتزامات التي يتعيّن تحقيقها تدريجيًّا، وبين قطاع التعليم والقطاعات الاجتماعيّة الأخرى.

وقد أكّد التقرير أنّ ثمّة نقاشًا دائرًا حول قدرة الأطراف الفاعلة غير الحكوميّة، من خلال نشاطاتها التعليميّة، على تعزيز الكفاءة والإنصاف والشمول والابتكار في قطاع التعليم، وقد أسفر هذا النقاش عن مُؤيّدين للنشاطات التعليميّة غير الحكوميّة، ومعارضين لها. وخلُص إلى أنّ جميع الأطراف، الحكوميّة وغير الحكوميّة، لا يمكن الاستغناء عنها في الدور التكميليّ الذي تلعبه في تقديم الخدمات التعليميّة.
ووقف التقرير عند عشر خرافات رائجة حول الأطراف الفاعلة في قطاع التعليم الحكوميّ وغير الحكوميّ، تتمثّل بالآتي:

1. الاعتقاد بإمكانيّة تحديد نطاق تدخّل الأطراف الحكوميّة وغير الحكوميّة الفاعلة في قطاع التعليم.
2. ادّعاء القدرة على تحديد مدى تحكّم القطاع الخاصّ في التعليم.
3. مسؤوليّة القطاع الخاصّ عن خصخصة التعليم.
4. عدالة التعليم العامّ.
5. اختيار الأهل للمدرسة بناءً على معلومات تتّصل بمدى جودة التعليم فيها.
6. فعاليّة المنافسة في تحسين المدرسة.
7. أفضليّة المدارس والجامعات الخاصّة.
8. اعتبار التعليم الخاصّ حلًّا للتسرّب المدرسيّ.
9. اعتبار التعليم الخاصّ حلًّا لثغرات تمويل التعليم.
10. قدرة تنظيم النشاط غير الحكوميّ على تجاوز جميع المخاوف المتّصلة بتوفير الخدمات التعليميّة.

انتقل التقرير، بعد ذلك، إلى مسألة مدى توفير الأطراف الفاعلة غير الحكوميّة للخدمات وفق تصنيف مبنيّ على طبيعة علاقتها بالدولة، وعلى دوافعها وأسعارها، مُؤكِّدًا على ما شكّله التنظيم من تحدٍّ أمام الحكومة لتقديم التعليم بصورة مُنصِفة، وبنوعيّة جيّدة، مع الإشارة إلى أهمّ المؤثّرات المسهمة في تحقيق ذلك، والكامنة في غياب آليّات تمويل مُنصِفة، وضعف الجودة والإنصاف والتنفيذ، والمحاسبة غير الدقيقة، وتغيّر العمليّات والمعايير المرتبطة بضمان الجودة، وسوء تنظيم الدروس الخصوصيّة.

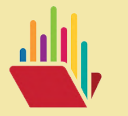
من هذا المنطلق، وضّح التقرير أنّ الحجج المرتبطة بالكفاءة والابتكار والإنصاف تكمن في صميم النقاشات المتعلّقة بدور الأطراف الفاعلة غير الحكوميّة في قطاع التعليم، ذلك أنّ منظّمات دوليّة كثيرة تقدّم الدعم المطلق والموارد الوفيرة إلى المؤسّسات التعليميّة غير الحكوميّة، ما يُؤثّر في الأجندات. بالمقابل، كانت الأطراف الفاعلة غير الحكوميّة، وفق التقرير، هي الرائدة في مجال الرعاية وخدمات تعليم الأطفال دون سنّ الثلاث سنوات، كما في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائيّ، مقارنةً بواقعها في مرحلة التعليم الأساسيّ، حيث تبتكر دائمًا في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.
أمّا في مرحلة التعليم الجامعيّ، فالأطراف الفاعلة الحكوميّة وغير الحكوميّة، في جميع البلدان تقريبًا، تُؤمّن التعليم الجامعيّ، فتحصل الأُسر على الحصّة الأكبر من تمويله، ما يزيد الحاجة إلى دعم الدولة وغيرها. بالإضافة إلى ذلك، فقد أكّد التقرير أنّ الجهات الفاعلة غير الحكوميّة تؤثّر في التعليم الجامعيّ عبر قنواتٍ وآليّات مختلفة، مثل الشراكات البحثيّة والمناصرة وإصلاحات الإدارة الحكوميّة المناسبة للأعمال وكسب التأييد. ورصد التقرير، أيضًا، الدور الذي لعبته الجهات الفاعلة غير الحكوميّة في توسيع نطاق خدمات التعليم التقنيّ والمهنيّ، ليشمل الكبار، ولا سيّما في مجال تعليم اللغات.

أشار التقرير إلى التقدّم الملاحظ في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ونشرها، بغية تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة، والأهداف التي حدّدتها البلدان لتحقيق خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، إلّا أنّ جائحة كورونا سبّبت انتكاسات كبيرة في الأدوات القياسيّة المستخدمة لرصد تقدّم التعليم، وفرضت ضرورة إعادة النظر في الأهداف المُتعلّقة بالتعليم الابتدائيّ والثانويّ، والطفولة المبكرة، والتّعليم التقنيّ والمهنيّ والجامعيّ، وتعليم الكبار، ومهارات العمل، والإنصاف، وإلمام الكبار بالقراءة والكتابة والحساب، والتنمية المستدامة والمواطنة العالميّة، ومرافق التعليم، والمنح الدراسيّة، والمعلّمين، والتمويل، والتعليم المتّصل بأهداف التنمية المستدامة الأخرى.

خَلُص التقرير، في النهاية، إلى مجموعة من التوصيّات التي دعا فيها إلى ضرورة تفادي تمويل التعليم، لتفضيل بعض الطلّاب واستثناء غيرهم، وإلى إرساء معايير الجودة والاتفاق على عمليّات مشتركة للرصد والدعم تنطبق على المؤسّسات الحكوميّة وغير الحكوميّة جميعها، فضلًا عن تيسير نشر الابتكار من خلال النظام التعليميّ لأجل الصالح العامّ، والحفاظ على الشفافيّة والشموليّة في عمليّة وضع السياسات العامّة على النحو الذي يُعطِّل المصالح الخاصّة.





رمّان

القواميس والخرائط كاستراتيجيّة تعليميّة

رمّان مبادرة تأسّست عام 2017 لتوفير موادّ مساندة للعمليّة التعليميّة. تُقدّم المبادرة مجموعة من المواد والمُنتجات بهدف تطوير اتجاهات إيجابيّة نحو التعليم المتمحور حول المتعلّم، وتقدير منهجيّة وفق تطبيقات الأبحاث المُستجدّة في التعليم. من خلال هذه الموادّ، تسعى رمّان إلى سدّ النقص الحاصل في المكتبة العربيّة لتكوِّنَ بذلك جسرًا للتواصل والتبادل الثقافيّ والمحبّة والتآخي بين الشعوب العربيّة.

جاءت فكرة رمّان من تجربة شخصيّة للباحثة التربويّة ماجدة حوراني خلال فترة عملها معلّمةَ لغة عربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة للأطفال غير الناطقين بها، إذ لم تجد، خلال فترة تدريسها، قاموسًا عربيًّا أصيلًا مصوّرًا للأطفال، بمعنى أنّ القواميس العربيّة المصوّرة كانت قواميس مترجمة عن لغات أخرى، ونقلت رسوماتها من لغاتها الأصليّة. وشرعت حوراني بالبحث من أجل تحقيق وجود قاموس عربيّ مصوّر أصيل، يحتوي مضامين عربيّة ثقافيّة، ويعبّر عن الثقافة العربيّة الإنسانيّة.

تُقدِّم رمّان مواردَ مختلفة بطريقة مُنتقاة، لتبسيط عمليّة التعلّم بتوفيرها موادّ مساندة وداعمة لأيّ منهاج مدرسيّ أو استخدام فرديّ، وهذه الموادّ تتنوّع بين سلسلة قواميس مصوّرة، وملصقات وبطاقات، وخرائط حائط تفاعليّة.

سلسلة القواميس المُصوّرة

هي مجموعة قواميس لغويّة وثقافيّة بالدرجة الأولى، وبمواصفات تربويّة وعالميّة، وبلغاتٍ مُختلفة، تُرجمَت عن القاموس العربيّ المُصوّر، الذي كان باكورة إصدارات رمّان، بهدف إنتاج موادّ تعليميّة مساندة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين وغير الناطقين بها.

أنتجت رمّان سلسلة قواميس مُصوَّرة بلغات متنوّعة للمُبتدئين باللغات العربيّة، والإنجليزيّة، والكرديّة (كرمانجي وسوراني)، والفرنسيّة، والسواحيليّة، بهدف تقديم قاموس مُصوَّر للأطفال، يحمل قيمًا ومفاهيم ومضامين من الثقافة العربيّة إلى الناطقين بتلك اللغات حول العالم. تحتوي القواميس على اللغة المُستهدَفة فقط دون أيّ ترجمة لتُساعِد المتعلّم على الانغماس في اللغة. وتعتبر قواميس رمّان موردًا مستقلًّا مساندًا لأيّ منهج مدرسيّ، تبسّط عمليّة فهم المفردات من خلال طريقة عرضها لرسوم أصيلة وغنيّة. تعرض القواميس من خلال شخصيّاتها مواضيع مختلفة، مثل الأسرة، والطعام، والسفر والتنقّل، والألوان، والأرقام، وغيرها من موضوعات الحياة الأساسيّة التي تعزّز عمليّة التعلّم.

ملصقات وبطاقات

عزّزت رمّان القواميس بملصقات غنيّة بالتفاصيل لتشجيع الحوار، وشخصيّات مركزيّة ليبني المتعلّم علاقةً معها، فتساعده على الاندماج والاستمتاع أثناء عمليّة التعلّم. أنتجت رمّان ملصقات حائط بأحجام وموضوعات متعدّدة للاستخدام الصفّيّ، من أجل توفير أدوات متكاملة تدعم القواميس في تبسيط عمليّة تعلّم لغة جديدة. كما أنتجت بطاقات لكلّ قاموس تدعم تعلّم المفردات الجديدة، ولتساعد على التعلّم بشكل متكامل من خلال التكرار وتحفيز الاسترجاع النشط، ما يسهّل تخزين الكلمات الجديدة في الذاكرة، ويسهّل عمليّة التعلّم من خلال اللّعب بها فرديًّا وضمن مجموعات.





خرائط الحائط التفاعليّة

سعت رمّان إلى إنتاج خرائط الوطن العربيّ للحائط، باعتبارها أداةً مرئيّة تفاعليّة لنقل الثقافة العربيّة إلى الذين يسعون إلى فهم جغرافيّتها وتاريخها وثقافتها. تشمل هذه الخرائط جميع الدول العربيّة وأسماء العواصم والمدن الرئيسة في كلّ بلد، وأهمّ المواقع السياحيّة والأثريّة، بالإضافة إلى الأنهار والبحيرات والبحار والجبال والصحاري.
يعتبر مشروع خرائط الوطن العربيّ أولى الأدوات البصريّة التفاعليّة المُنتَجة في الوطن العربيّ، إذ أنتجت رمّان ثلاثة خرائط لتُشكِّل أدوات تعلّميّة يستطيع الأطفال ما بين عمر الستّة والثمانية عشر عامًا استخدامها في تطوير معرفتهم الجغرافيّة واللغويّة والثقافيّة حول بلدان المنطقة العربيّة.
تؤمنُ رمّان بفكرة أنّ التعلّم يجب أن يكون تفاعليًّا وتكامليًّا ومشوّقًا، وانطلاقًا من فكرة التعلّم النّشط، شملت الخرائط على:

1. ثلاث خرائط حائط صُمّمت بعناية فائقة لإظهار المعلومات الثقافيّة الثريّة، تتضمّن أكثر من ستّين موقعًا حضاريًّا وثقافيًّا بجودةٍ عالية لإظهار جماليّة المواقع، إلى جانب أهمّ المعلومات السياحيّة والجغرافيّة لإنتاج لوحة فنّيّة زاخرة بالمعلومات عن الوطن العربيّ.
2. أوراق عمل تفاعليّة لدعم الحصول على المعلومات من خلال التفاعل مع الخريطة.
3. جواز سفر ثقافيّ لاتّحاد الدول العربيّة، يتطلّب حصول المتعلّمين عليه إنجاز بحث عن بلد عربيّ، وهو بمثابة دليل منظّم للأطفال لاكتشاف معلومات حول جميع البلدان العربيّة.
4. دليل حول كيفيّة تفعيل الخريطة قدر الإمكان، للوصول إلى مستويات مختلفة من التعليم، وربطها بوحدات تعليميّة متنوّعة.

الطريقة الناجحة في التقويمات الصفّيّة وتقدير العلامات



مارزانو، روبرت ج. (2015). *الطريقة الناجحة في التقويمات الصفّيّة وتقدير العلامات*. (ترجمة: مصطفى عادي، عزيزة). العبيكان للنشر.

صدر كتاب "الطريقة الناجحة في التقويمات الصفّيّة وتقدير العلامات" لمؤلّفه روبرت مارزانو، ترجمة عزيزة مصطفى عادي، في طبعته الأولى، عام 2015.

تضمّن الكتاب سبعة فصول تمحورت حول التقويم الصفّيّ، ودور المعايير الرسميّة، ومقياس التعلّم مع مرور الوقت، وتصميم التقويم الصفّيّ، والتقويم الذي يُحفِّز التعلّم، والعلامات والدرجات النهائيّة، وكشوف العلامات، ومستقبل التعلّم القائم على المعايير أو الموضوعات، وهو بذلك يُعَدّ من ضمن أهمّ الكتب التي حلّلت ظاهرة التقويمات الصفّيّة وتقدير العلامات بوصفها مُكوِّنًا أساسيًّا للتعليم الفاعل. وقد سعى مؤلّف الكتاب إلى تحديد الظروف المثاليّة لإجراء التقويمات وتقدير العلامات، ولا سيّما حين يكمن الهدف في رفع وتيرة تعلّم الطلّاب، وشدّد على العلاقة الاطراديّة بين زيادة تحصيل الطلّاب وتحسّن مهارة المعلّمين في إجراء التقويمات الصفّيّة.

قارن الكتاب بين أهمّ تقويمين صفّيّين، التقويم التكوينيّ الذي يحدث أثناء التعلّم ويكون الهدف منه التعديل في عمليّة التعلّم وما تقتضيه من نشاطات، والتقويم الختاميّ الذي يحدث في نهاية عمليّة التعلّم ويكون من الصعب فيه إجراء تعديل أو تغيير لما حدث أثناء التعلّم. وعليه، ركّز الكتاب على التقويم التكوينيّ وضرورة إجرائه أكثر من مرّة بطريقة منتظمة، نظرًا لأهمّيّة التغيير الذي يُرجَى منه في العمليّة التعليميّة، حيث يفسح المجال لتزويد الطلّاب بتغذية راجعة تُقدِّم لهم صورة واضحة عن مدى تقدّمهم في تحقيق أهداف التعلّم وسبل تحسين أدائهم، كما تشجّعهم على تطوير مستوياتهم وتحفّزهم على تحقيق التقدّم. يقتضي ذلك إعادة تشكيل وثيقة المعايير الوطنيّة من حيث موضوعات القياس، ضمن عمليّة تدمِج ثلاث خطوات، تتمثّل في تحليل المعايير، وتحديد الأبعاد الضروريّة لتعليم الطلّاب كافّة، وتنظيم الأبعاد في فئات ذات صلة بالمعلومات أو المهارات.

أورد الكتاب، تكريسًا للاتجاه الجديد الذي يمهّد له، نماذجَ لأسئلة التقويم تتجاوز النماذج التقليديّة، من ضمنها: الاختيار من متعدّد، وأسئلة الإجابة القصيرة، وأسئلة المقالة، والأسئلة والتقارير ذات الإجابات الشفويّة، والعرض والأداء، الأمر الذي يوسّع مجال الخيارات أمام المعلّم حين يُصمِّم تقويمًا تكوينيًّا.

يشير الكتاب إلى الدور المزدوج للتقويم التكوينيّ الفاعل، والذي يكمن في تطوير التعلّم والتحفيز عليه، ولتحقيق هدف التحفيز على التعلّم يقترح الكتاب ثلاث طرائق، تتضمّن الطريقة الأولى متابعة تقدّم الطلّاب باعتماد موضوع قياس معيّن يستند إلى الرسوم البيانيّة، في حين تقتضي الطريقة الثانية إشراك الطلّاب في عمليّات مختلفة من التأمّل الذاتيّ في ما يتّصل بمدى تقدّمهم في موضوع قياس محدّد، أمّا الطريقة الثالثة فتُبيّن تقدير علامة الطالب الحقيقيّة في نهاية فترة التقويم.

ونظرًا لتعدّد التقويمات التكوينيّة وضرورة حساب معدّل مجموع العلامات، قدّم الكتاب طرقًا مختلفة ناجعة من خلال برنامج يسمح للمعلّمين بإدخال علامات متعدّدة لموضوع ما، وتوفير أكبر قدر من الدقّة في ما يخصّ تقدير علامة الطالب النهائيّة في كلّ موضوع، وتزويد المعلّم بالرسوم البيانيّة التي توضّح مدى تقدّم الطالب، كما اقترح الكتاب طرقًا فعّالة لجمع العلامات النهائيّة وحساب العلامة الكلّيّة.

تطرّق الكتاب أيضًا إلى كشوف العلامات ومستقبل التعلّم القائم على المعايير أو الموضوعات، فبيّن أنّ العلامة المُكوَّنة من حرف واحد ليست طريقة مثلى للإبلاغ عن تقدّم الطالب، لما تحويه من مساوئ، أهمّها أنّها لا تُقدِّم المستوى المطلوب من التغذية الراجعة المُفصَّلة والضروريّة لتعزيز تعلّم الطلّاب. مقابل ذلك، قدّم الكتاب وصفًا شاملًا لمنحى التقويم التكوينيّ الصفّيّ القائم على المعايير أو الموضوع، والذي يسهم في تعزيز تحصيل الطلّاب، نظرًا لدقّة التغذية الراجعة فيه وتناسب وقتها، مؤكِّدًا على دور هذا المنحى في تغيير اتجاه التعليم وتحويله من النظام الحاليّ الذي يرتكز تقدّم الطلّاب فيه على مدّة مكوثهم في المدرسة، إلى نظام يتقدّم فيه الطلّاب اعتمادًا على قدراتهم الفرديّة الخاصّة، نتيجة إظهارهم كفاءةً في معرفة المحتوى، بالإضافة إلى ما قدّمه الكتاب من أدوات فعّالة لتطبيق نظام التقويم وتقدير العلامات.

تعليم المقهورين

باولو فرايري

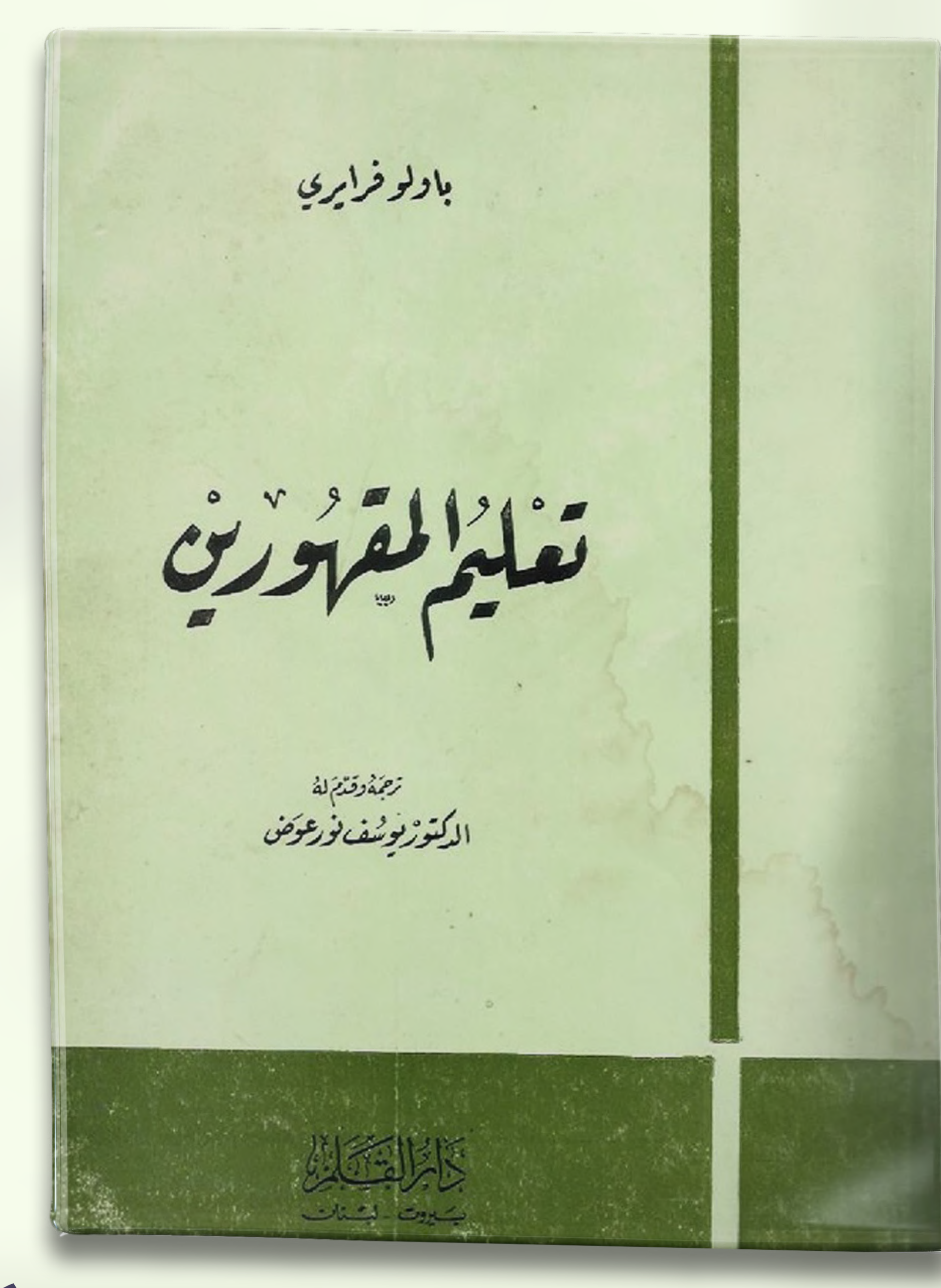
"يكشف التحليل الموضوعيّ لعلاقة المعلّم والطالب القائمة داخل المدرسة وخارجها عن أسلوب التواصل بينهما، وهو أسلوب يعتمد على وجود حاكٍ يقوم بدوره المعلّم ومستمع يقوم بدوره الطالب، وسواء كان الموضوع قيمًا عامّة أو أبعادًا عقليّة مستمدّة من الواقع فإنّه يظلّ فاقدًا للحياة، وتلك هي أزمة التعليم.

يتحدّث المعلّم عن الواقع وكأنّه موات لا حياة فيه أو كأنّه متوقّف ومحصور وقابل للاستنتاج، وبذلك يبدو الموضوع غريبًا على خبرة التلاميذ، وتنتهي مهمّة المدرّس في هذه العلاقة عند ملء عقول التلاميذ بمحتوى قصّته وهو محتوى مبتسر لا يستثير اهتمام أولئك الذين أُريد لهم أن يتعاملوا معه، ذلك أنّ الكلمات قد أُفرغت من محتواها وجُوِّفت لتصبح في النهاية مثارًا للأغراب.

إنّ أهمّ ما يميّز التعليم التلقينيّ هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير. 4 × 4 = 16، عاصمة كذا، كذا. أمّا الطلّاب فينحصر دورهم في الحفظ والتذكّر وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمّقوا في مضمونها، وليس من هدف لهذا التعليم التلقينيّ سوى تعويد الطلّاب على أسلوب التذكّر الميكانيكيّ لمحتوى الدرس، وتحويلهم الى آنيّة فارغة يصبّ فيها المعلّم كلماته الجوفاء. وما ظلّ المعلّم قادرًا على القيام بهذه المهمّة كان دليلًا على كفاءته، وما ظلّت الأواني قادرة على الامتلاء كان ذلك دليلًا على امتياز الطلّاب، وهكذا أصبح التعليم ضربًا من الإيداع تحوّل الطلّاب فيه الى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال، بل أصبح مصدر بيانات ومودع معلومات ينتظره الطلّاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثمّ يعيدوه، ذلك هو المفهوم البنكيّ للتعليم الذي تحدّد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه ويخزّنها دون وعي. ولا شكّ أنّ هناك من ينجح بهذه الوسيلة في أن يصبح جامعًا للمعلومات أو كتالوجًا لها، ولكن تبقى الحقيقة العارية وهي أنّ الذي خُزِّن بالفعل ليست المعلومات وإنّما عقل الإنسان الذي حُرِم بهذا الأسلوب غير الموفّق في التعليم من فرص الإبداع والتطوير، إذ كيف يمكن للإنسان أن يمارس وجوده الحقّ دون أن يتساءل ودون أن يعمل؟

ليس ذلك بالطبع ممكنًا، لأنّ المعرفة الحقّة إنّما تنبثق من الإبداع الذي هو وليد القلق المستمر، وبالتالي لا يستطيع الإنسان أن يجيب عن تساؤلاته إلّا إذا اتصل بهذا العالم وعمل فيه مشاركًا مع غيره. ويتضح من مفهوم التعليم البنكيّ أنّ التعليم مجرّد منحة يتفضّل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنّهم لا يعرفونها، غير أنّ إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلّفات فلسفة القهر التي تجرّد التعليم والمعرفة من خاصيّتهما كعمليتي بحث مستمرّ من أجل اكتساب الحرّيّة. وفي إطار التعليم البنكيّ يقدّم المدرّس نفسه للتلاميذ على أنّه الصورة المضادة لهم، وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرّر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتمّ تغريب التلاميذ واستعبادهم. وبحسب المنظور الهيجليّ للديالكتيك فإنّ اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضًا تبرير لوجود الأستاذ بينهم، وعلى غير ما يكون العبيد فإنّ هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقًا أنّهم يعلّمون الأستاذ. وفي ضوء ما ذكرناه يتبيّن لنا أنّ التعليم الحقّ هو ذلك الذي يعمد الى حلّ التناقض القائم بين الأستاذ وتلميذه ويعمد إلى إيجاد نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها أساتذة وطلّابًا في الوقت نفسه.

فرايري، باولو. (1980). *تعليم المقهورين*. (ترجمة: نور عوض، يوسف). دار القلم. ص. 51-52.





محاورة مع
ماهر الحشوة



- أستاذ في دائرة المناهج والتعليم في جامعة بيرزيت.
- عمل مديرًا لمكتبة جامعة بيرزيت، وعميدًا لكلّيّة التربية، وعميدًا لكلّيّة الآداب، ومديرًا لمركز ابن رشد للتطوير التربويّ.
- حصل على شهادة البكالوريوس في الفيزياء والماجستير في التربية من الجامعة الأمريكيّة في بيروت، ثم على درجة الدكتوراه في مجال التربية من جامعة ستانفورد.
- عمل في مجال التطوير التربويّ في مدارس رام الله، وهو أحد مؤسّسي مركز تطور المعلّم، المورد، وكان المنسّق الوطنيّ لتطوير استراتيجيّة تأهيل المعلّمين في فلسطين.
- باحث زائر في مؤسّسة كارنجي لتطوير التعليم وفي جامعة ستانفورد، وفي جامعة برلين الحرّة.

تعمل الآن بعد مسيرة طويلة في التعليم في مجال تطويره، لو تخيّلنا خبراتك وتجاربك المهنيّة ومنجزك الأكاديميّ والبحثيّ بمثابة منعطفات أو تقاطع طرق، كيف يمكنك رسم المسار الذي وصل بك إلى أن يكون انشغالك الرئيس تطوير التعليم؟

البداية من الفيزياء، درستُ بكالوريوس فيزياء في كلّيّة بيرزيت في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، ثمّ درستُ ماجستير فيزياء في الجامعة نفسها، ولكن بسبب إضراب الجامعة سنة 1975 توقّفتُ عن إكمال الماجستير. كان من الصعب عليّ ربط الفيزياء النظريّة بالأحداث السياسيّة من حولنا، ووجدتُ نفسي أدرس رياضيّات معقّدة جدًّا، وثلاث مواد في الميكانيكا الكلاسيكيّة، حتّى أعرف كيف يتحرّك البلبل، وأنّ له ثلاثة أنواع من الحركات. هذا مثال يوضّح عدم إيجادي أيّ ارتباط في تلك الفترة بين دراستي للفيزياء وما يحصل حولي.

في تلك الفترة أصبحت اهتماماتي السياسيّة هي الغالبة، لذلك تركتُ، وعدتُ إلى فلسطين وعلّمت لثلاث سنوات في مدارس خاصّة، في مدرسة الفرندز في رام الله، وفي مدرسة المطران في القدس. وكان صديقي وزميلي خليل محشي يدرس ماجستير تربية في الجامعة الأميركيّة في بيروت، فراودتني الفكرة وقرّرتُ دراسة ماجستير تربية. وجدتُ أنّ التربية أقرب إلى اهتماماتي من الفيزياء.

بعد الماجستير، درستُ الدكتوراه في جامعة ستانفورد، وكان همّي دائمًا أن أعود إلى جامعة بيرزيت، فارتباطي بها، منذ كانت كلّيّة، وعمري سبعة عشر عامًا. كان لي دور يمكنني تقديمه في تلك الفترة، ولا سيّما أنّ كثيرًا من الزملاء التحقوا بالعمل الفدائيّ، فوجدتُ دوري أو رسالتي في التربية.

بعد الماجستير والدكتوراه، ارتكز كلّ انشغالي على محاولات لتحسين وضع التربية، في أماكن محدّدة أحيانًا، في مدارس خاصّة ومشاريع صغيرة بعينها، وفي سياقات عامّة أحيانًا أخرى، لمحاولة التأثير في السياسات التربويّة العامّة في البلد. كان انشغالي يتراوح بين هذين المستويين، ولم يكن واضحًا لديّ أيّهما الأكثر إفادة وتأثيرًا في التربية، فلطالما خالجني شعور بأنّ التغيير التربويّ صعب جدًّا، كأنّني أريد تحريك عجلة ضخمة، وأشعر أحيانًا بعدم القدرة على الدفع وحدي، وبأنّني بحاجة إلى مساعدة الآخرين.

مثلًا، كانت اهتماماتي البحثيّة المحرّك الرئيس خلف تأسيس برنامج ماجستير التربية في جامعة بيرزيت. كان تركيز البرنامج بحثيًّا أكثر من كونه متّصلًا بتطوير ممارسات المعلّمين في الحقل التربويّ، ولكن بالرغم من ذلك أصبح كثيرون من خرّيجي البرنامج مدراء مدارس ومشرفين وموجّهين في التربية، سواءً في الضفّة الغربيّة أو القدس، وكان إسهام البرنامج في ذلك بارزًا. كذلك، بعد فترة، وحين كنتُ في مجلس الجامعة، وعميدًا لكلّيّة الآداب، ضغطتُ بقوّة لتأسيس كلّيّة التربية، وصار لدينا بكالوريوس في التربية.

أسهمتُ أيضًا في مساعدة زميلي خليل محشي، مع نقابات المعلّمين في إنشاء مركز للمعلّمين، وهو مركز التطوّر المهنيّ "المورد"، وفيه يتحكّم المعلّمون أنفسهم بتطوّرهم المهنيّ،

أي التطوير من الأسفل، بدل أن يكون مفروضًا من الأعلى. تركتُ الجامعة مدّة عام واشتغلتُ في المركز على مشروع تعليم الديمقراطيّة وتعليم العلوم من خلال الحالات، أي بطرح حالات أو مشكلات من واقع المجتمع، والطلب من المتعلّمين محاولة حلّ المشكلات، فيتعلّمون، من خلال الحلّ، المحتوى الذي يحتاجون إلى تعلّمه. تكون المعرفة هنا وسيلة لحلّ المشكلة وليست غاية في حدّ ذاتها، وهذا ما يحدث عندما نتعلّم في حياتنا اليوميّة خارج المدارس. تعلّمتُ من هذا المشروع الكثير خلال سنة كاملة اشتغلتُ فيها مع المعلّمين والمعلّمات على تطوير هذه الحالات وتنفيذها. طوّرنا ستّ حالات في تعليم الديمقراطيّة، وبعدها وثّق المعلّمون والمعلّمات التجربة بكتابة الحالات، وأصدرنا كتابًا فيه الحالات التعليميّة الموثّقة، وخصّصنا الفصل الأخير لـ"ماذا تعلّمنا من التجربة كلّها".

حين حللتُ في مؤسّسة كارنجي لتطوير التعليم وجامعة ستانفورد، باحثًا زائرًا، خرجتُ بثلاث أوراق بحثيّة بناءً على هذا المشروع. كان مشروعًا مثالًا على التقاء النظريّة بالتطبيق. عملتُ بعدها مع مدرسة خاصّة في رام الله على تحسين التعليم من خلال العمل المباشر مع معلّميها. كان عنوان المشروع "التعليم من أجل الفهم". وفي الحقيقة، كانت الاستفادة محدودة، ولكن عرفتُ، على الأقلّ، ماذا تفعل المدارس وكيف تعمل لتطوير معلّميها. توصّلتُ إلى أنّ المشكلة التي تواجه المعلّمين ليست في كيف يعلّمون من أجل الفهم فقط، بل تضاف إليها مشكلتان أخريان: الدافعيّة المحدودة عند الطلّاب، وكيفيّة التعامل مع التنوّع الموجود في كلّ صف، ليس الفروق الفرديّة بين الطلّاب فحسب، بل الاختلافات الثقافيّة أيضًا. وفيما يتّصل بهذه المشكلة أدخلتُ مساقًا جامعيًّا بعنوان "التعليم والتعلّم في الصفوف غير المتجانسة"، ولكن يجب أن أقرّ أنّه حتّى النظريّات في التربية لا تسعفنا كثيرًا في التعامل مع هاتين المشكلتين، ويظلّ التقصير فيهما واضحًا.

أسّستُ وحدة ابن رشد لتحسين التعليم في الجامعة، وعملنا فيها لخمس سنوات، وكان تركيزنا كيف نشتغل مع أساتذة كلّيّات القانون والهندسة والآداب وغيرها من أجل تحسين تعليمهم، وكانت الخلفيّة النظريّة scholarship of teaching and learning أي أنّ المعلّم الجامعيّ يستطيع أن يحسّن تعليميه من خلال البحث في تعليمه، ويمكن له أن ينشر أوراق علميّة تحتسب في سجلّه الأكاديميّ، ليس من خلال النشر في موضوع تخصّصه فقط، بل من خلال النشر في موضوعات ذات صلة بكيفيّة تعليم الموضوع. وكان هذا توجّه أستاذي لي شولمن، وهذه فكرته.

في سياق محاولة التأثير في السياسات العامّة، كنت المنسّق العام لاستراتيجيّة تأهيل المعلّمين في فلسطين التي صدرت عام 2008، وشارك فيها عدد كبير تجاوز الخمسين شخصًا، كنّا نأخذ آراءهم ونكتب ثمّ نعيد ما كتبنا لهم لأخذ ملاحظاتهم مرّة أخرى. أعتقد أنّها من أفضل الاستراتيجيّات التي صدرت في العالم العربيّ، والمميّز فيها المشاركة الكبيرة على المستويات كافّة، ولأوّل مرّة صارت هناك سياسات واضحة حول المطلوب لتأهيل المعلّمين ما قبل الخدمة. أعطيتُ مهمّة التأهيل قبل الخدمة للجامعات، وكانت واضحةً المعاييرُ والبرامج التي ينبغي العمل عليها والالتزام بها، ولكن، تعلّق جزء من الاستراتيجيّة في التعليم أثناء الخدمة، ولسوء الحظّ لم يُعمَل به كما ينبغي، بسبب المشكلات المركزيّة المفرطة في وزارات التربية العربيّة التي تنظر إلى نفسها على اعتبار أنّها مقدّمة خدمة، لا صانعة سياسات، وظلّ اعتقادهم أنّ تأهيل المعلّمين أثناء الخدمة هو عملهم، ولا يتمّ من خلال مراكز المعلّمين أو الجامعات.

لو ركّزنا على التطوير المهنيّ، وتحديدًا لمعلّمي العلوم، الذي عملتَ به ولك إسهامات فيه، ما الأطر التي استندتَ إليها في برامج التطوير المهنيّ؟

أحد أهمّ الأطر التي أستخدمها إطار نظريّ لمهنة التعليم كمهنة، لا كوظيفة. ثمّة كلام كثير عن تمهين التعليم، وهناك جدل في الأدب التربويّ حول: هل التعليم حقًّا مهنة أم لا؟ برأيي، هناك تشابه بين التعليم مع المهن الأساسيّة، مثل المحاماة والطب، ولكنّها تتشابه أيضًا مع وظائف أخرى مثل الخدمة الاجتماعيّة والتمريض، ففيها طابع أو سمة الخدمة من أجل تحسين الإنسان. تهدف المهن الأخرى إلى تحسين الإنسان، ولكنّ التعليم يختلف عن غيره في أنّه أكثر مهنة تركّز على هذا الجانب وتحاول تحويل الإنسان إلى شخص مثقّف. ومن المهمّ هنا الإشارة إلى أنّ اهتمامي الرئيس في التربية التي تتجاوز كلًّا من التعليم والتدريب. التربية هي محاولة تطوير شخصيّة الإنسان بجوانبها الثقافيّة والقيميّة. وفي حال اعتبرنا التعليم مهنة قريبة مثلًا من الطب، فما خصائص هذه المهن؟ أوّلًا: وجود قاعدة معرفيّة نظريّة. يبرز اختلاف هنا، فالقاعدة المعرفيّة النظريّة للتربية والتعليم ليست واضحة ومحدّدة مثل الموجودة في الطب.

ثانيًا: ثمّة ثغرة بين النظريّة والتطبيق، وهذا ما يميّز هذه المهن، وبالتالي، هناك حاجة إلى استخدام العقل والحكم العقليّ للتعامل مع هذه الفجوة بين النظريّة والتطبيق، وهذا غير موجود في الحرف أو العمل التقنيّ. تعدّ المساحة بين النظريّة والتطبيق والحاجة إلى إعمال العقل واتخاذ قرار من الخصائص المميّزة للمهن. مثلًا، يجد أستاذ نفسه في تساؤل ومفاضلة بين إنهاء المادّة حسب الخطّة، والتوقّف لعقد نقاش مستفيض حول سؤال من طالبة لم تطرح أيّ سؤال منذ بداية السنة الدراسيّة. يطرح الأستاذ على نفسه السؤال بين النظريّة والممارسة العمليّة وماذا سيقرّر، ثمّة استخدام للعقل وإصدار أحكام طوال الوقت، فلا وجود لوصفة جاهزة.

بذلك تكمن المشكلة برأيي، فإنّ كثيرًا من المعلّمين، ومعهم النظام العام، يختزلون مهنة التعليم في مجموعة من المهارات، فيحوّلون المعلّم إلى تقنيّ، وأنا أقول إنّ المعلّم مهنيّ، عليه استخدام عقله كلّ الوقت ولا بدّ من احترام حرّيّته في اتخاذ القرار، لا أن نحوّله إلى تقنيّ من خلال مناهج، مثل مناهج اللغة الإنكليزيّة لدينا التي تحدّد له ماذا سيفعل وبأيّ ترتيب، وفق تفصيل كبير ومُحكَم، من بداية الحصّة حتّى نهايتها. لذلك، أنا أرفض كلمة تدريب، فالتدريب يقوم على مهارات ولا اشتراط أن يعرف المتدرّب الخلفيّة النظريّة الكامنة في أساس هذه المهارات. بالنسبة لي، من المهمّ فهم الخلفيّة النظريّة خلف أيّ طريقة تعليم، وقدرة المعلّم على الاحتكام إلى عقله في قرار متى يستخدمها ومتى لا يستخدمها. بالإضافة إلى ذلك، يوجد في مهنة التعليم رسالة، وبالتأكيد لا يعمل كلّ المعلّمين في سبيل رسالة، ولكنّ المهنة ككل فيها رسالة وجانب قيميّ وأخلاقيّ يهدف إلى تطوير الإنسان.

ثالثًا: في أيّ مهنة يتحكّم مجتمع الممارسين بها، وهذا موجود في المهن ذات القبول والمكانة الاجتماعيّة الأبرز كالطبّ والمحاماة، ولكن هذا غير موجود في التعليم. الأطباء يصمّمون امتحان المزاولة ويشرفون عليه، والمحامون ينظّمون امتحانًا ويشترطون تدريبًا عند محامٍ، ولكنّ ذلك مفقود في مهنة التعليم لأنّ المعلّمين غير مسيطرين على مهنتهم. فمهنة التعليم قريبة من المهن ذات المكانة إذًا، ولكنّها لم تبلغ مستواها بعد.

هذا في مجمله هو الإطار المهنيّ للتطوير، ولديّ أيضًا إطار فكريّ متّصل بربط النظريّة بالممارسة، وهي ليست عمليّة سهلة وتحتاج إلى وقت. معظم ما نقدّم من دورات محدودة بعشرين ساعة نقدّمها معتقدين أنّ المعلّمين قادرون على تطبيقها، ولكن لا يترتّب على هذا النوع من التدريب أثر كبير في الممارسة، ولذلك أسمّيها، تهكّمًا، غزوات تدريبيّة. برأيي، من يريد العمل مع المعلّمين عليه العمل لفترات طويلة، فمن المهمّ تنفيذ ما تدرّبوا عليه في صفوفهم ومراجعة إن كانوا قادرين على تطبيقه، ربّما تكون المشكلة في النظريّة لا في عدم قدرتهم على تطبيقها، فلا بدّ من العودة إلى الفحص مرّة أخرى، وقد قمتُ بشيء شبيه بهذا خلال عملي في مشروع تعليم الديمقراطيّة، إذ كنت أجتمع مع المعلّمين أسبوعيًّا مدّة سنة، ولكنّ المشكلة أنّ هذا النوع من التدريب مكلف جدًّا.

الإطار الثالث هو اهتمامي منذ رسالة الدكتوراة بما يسمّى (Pedagogical Content Knowledge (PCK، المعرفة التدريسيّة المرتبطة بالمحتوى. وهذه المعرفة تتطوّر من خلال الخبرة في تعليم موضوع معيّن لعدّة سنوات، فتصبح المعلّمة تعرف ما المفاهيم البديلة حول الموضوع

التي يحملها الطلّاب، وما المفاهيم الصعبة، وكيف يمكن تمثيل المعرفة بأشكال مختلفة لتصبح مفهومة للطلّاب؟ كيف يمكن مواجهة المفاهيم البديلة والأخطاء الشائعة، وغيرها من الأمور المرتبطة بتعليم ذلك الموضوع. وعليه، أحاول ألّا تكون دوراتي في التعلّم من خلال اللعب أو غيرها من الأساليب الرائجة، بقدر أن تكون حول تعليم موضوع محدّد لمجموعة متجانسة من المعلّمين. أعمل مع معلّمي صفّ محدّد وعلى موضوع محدّد، وعلى كيفيّة تعليمه من خلال خبراتهم. معلّمونا لديهم الكثير من المعرفة ولكنّها معرفة ضمنيّة، ويكون جزء مهمّ من عملي معهم على كيفيّة رفعها إلى درجة الوعي وتسميتها. إنّ معرفة المعلّمين الضمنيّة هي معرفة خاصّة. والسؤال هنا: كيف يمكننا جعلها معرفة عامّة قابلة للتوثيق والنقد والتقييم والنقاش بين المعلّمين. يهدف جزء من هذه الدورات إلى بناء معرفتهم الضمنيّة وجعلها معرفة صريحة، ومن المهمّ القول أنّ الـ PCK ليست كلّ شيء في تأهيل المعلّمين ولكنّها شيء مهمّ.

أخيرًا، كيف يصبح المعلّم باحثًا في شغله؟ وهذا قريب ممّا يُعرَف بـ Action Research أي الأبحاث الإجرائيّة، حيث يبحث المعلّم في تعليمه لأنّه يواجه مشكلة، إذ تظهر بعض الأبحاث أن المعلّم غير قادر على التطوّر مهنيًّا إلّا إذا شعر بحاجته إلى تطوّر مهنيّ، وهذا مرتبط برؤيته عن نفسه كمعلّم ورؤيته لممارساته وإدراكه للفجوة بين الممارسة الحقيقيّة والممارسة المثلى التي يرغب بها، ولهذا من الصعب تطوير المعلّمين الراضين تمامًا عن ممارساتهم.

ما الدور الذي يجب أن يلعبه المعلّم نفسه في إطار تطويره المهنيّ؟ بصياغة أخرى، كيف نخرج من إطار ممارسة سلطة معرفيّة على المعلّم في برامج التطوير المهنيّ؟

أحد البدائل التي كانت متوفّرة في تجربتي هي إنشاء مراكز للمعلّمين، ومركز المورد، الذي ذكرتُه سابقًا، كان محاولة للقيام بذلك، وللأسف، أغلق قبل فترة بسبب نقص التمويل. ومن المهمّ توفير خيارات للمعلّمين، مثل إعلان مجموعة من الدورات وتوضيح موضوعاتها منذ بداية العام على أن يختار المعلّم ما يريد بناءً على حاجاته وشعوره بما يحتاج إلى تطوير عنده.

يخطر لي أيضًا هنا نموذج سائد في الولايات المتّحدة، يتمثّل في مراكز التطوّر المهنيّ المرتبطة بشراكة حقيقيّة مع الجامعات، وتستخدم من أجل تأهيل المعلّمين. يحصل المعلّمون فيها على احتياجاتهم التطويريّة من الجامعة، وبعد مسار محدّد يصير المعلّم نفسه مؤهّلًا للإشراف على مسار غيره من المعلّمين أو الطلّاب.

التفكير النقديّ والتربية على الديمقراطيّة والتربية على التحرّر، توجّه عامّ يُنادَى به باستمرار، كيف يمكن العمل على التطوّر المهنيّ للمعلّم ضمن هذا الاتجاه وما أهميّته كتوجة عام؟

أعتقد أنّ الجذور التاريخيّة والفكريّة مختلفة في كلّ واحدة من هذه العناصر أو المفاهيم، فالتفكير النقديّ يرجع، إلى حدّ ما، إلى فلسفة التعليم في بريطانيا بعد الحرب العالميّة الثانية، والتربية على الديمقراطيّة جاءت من خلفيّات أخرى، أمّا التربية على التحرّر فهي آتية من فكر يساريّ، ولكن المشترك بينها أنّها جميعًا تهدف إلى تغيير المجتمع وتحسينه بدلًا من الإبقاء على الوضع القائم.

ولكنّ السؤال هنا: ما دور التربية؟ هل الحفاظ على الوضع القائم، أم تغيّره؟ هل التنشئة على القيم السائدة أم التربية لتغيير المجتمع؟

هناك دور محافظ واضح للتربية، وربّما هو الغالب في معظم الدول العربيّة، ولا سيّما عند التقاء الجهات المحافظة في المجتمع مع السلطة التي لا تريد التغيير، وفي المناطق التي شهدت ثورات، ثمّة دور أكبر للمدرسة في التغيير. لذا، تبدو المدرسة مرتبطة مع النظام السائد.

لذلك، لا يمكن القول ببساطة إنّ أيّ تربية جيّدة ستعني الوصول إلى تفكير نقديّ، وبالتالي إلى تغيير في المجتمع، فالتغيير مرتبط دومًا بحركات سياسيّة. ربّما يمكن القول إنّ تربية جيّدة، ستنتج إنسانًا مفكّرًا وناقدًا يستطيع تغيير المجتمع، ولكنّ التغيير مرتبط بالحركات السياسيّة، وهذا ما وجدته في مراجعاتي لأدبيّات التربية التحرّريّة، باولو فراري مثلًا، فهذه التربية تنجح حين يكون المعلّمون أنفسهم جزءًا من حركة سياسيّة.
يخطر لي هنا، تدليلًا على دور التربية في الحفاظ على السائد، كيف تكون السيطرة على وزارة التربية والتعليم أولى متطلّبات الجهات المحافظة في كثير من الدول العربيّة؟

سؤال عام ولكنّه ملحّ، لماذا لا يزال صوت التربويّين والباحثين النقديّين ضعيفًا في الجامعات العربيّة وبعيدًا عن التطبيق؟ هل يمكنك اقتراح إجابة مركّبة تتقاطع مع النظام العام عربيًّا وبنية المؤسّسات وطبيعتها وصولًا إلى التربويّين والباحثين أنفسهم وممارساتهم؟

نعم، هذا الصوت خافت لعدّة عوامل، منها: نظرة التربويّين أنفسهم إلى التعليم كعمليّة تقنيّة، ولا تفكير جادّ في دور التربية عامّة. ربّما تؤثّر في ذلك أيضًا الرؤية المحدودة للدوريّات باللغة العربيّة في العالم العربيّ ونوعيّة المقالات التي يقبلونها، واشتراط أن تكون كمّيّة وإمبريقيّة فقط. حاولتُ سابقًا أن أنشر مقالات ودراسات كيفيّة ولم تكن تجربة مشجّعة، إذ من الصعب العثور على مجلّة تربويّة عربيّة تنشر مقالة وجهة نظر مدعّمة أكاديميًّا، أو مقالة تدافع عن موقف معيّن.
هناك واقع أو مرحلة في المجتمعات العربيّة قوامها المحافظة والحفاظ على ما يدعى بالعادات والتقاليد، وكلّها تؤثّر في الأصوات النقديّة، ومن يريد المواجهة فعليه أن يكون مستعدًّا لدفع الثمن. وهذا يعود إلى الجوّ العامّ في معظم الدول العربيّة من انعدام حريّة الفكر وسيادة ثقافة محافظة لا تقبل التعدّديّة والاختلاف. الجو العامّ غير ديمقراطيّ للأسف.

لديك إسهام حول مفهوم "المعرفة التدريسيّة المرتبطة بالمحتوى"، هل يمكن أن تبيّن لنا أهميّته؟ وكيف يساعد في تطوير عمل المعلّمين ومعارفهم؟

خلال عملي على رسالة الدكتوراه كنتُ أتحدّث مع أستاذي لي شولمن عن أثر معرفة المعلّمين بمحتوى ما يعلّمون وتخصّصهم في تعليمهم. كنّا مهتمّين بمعرفة حجم أو نوع تأثير معرفتهم بتخصّصهم في تعليمهم. ولكنّي وجدتُ أنّ من يعلّم موضوعًا محدّدًا، فلنقل التمثيل الضوئيّ للصف الثامن، يعرف المفاهيم الصعبة والمفاهيم البديلة والأمثلة الجيّدة، ويعرف كيف يربط تعليم الموضوع بأهداف طويلة المدى.

طوّر شولمن الفكرة ونشر ورقتين حول الموضوع، وسمّاها PCK في أواخر الثمانينات واشتهرت عالميًّا، وفي رسالتي الدكتوراه فصل عن هذه الفكرة بالضبط. وفي سنة 2005 أعدتُ النظر فيها ونشرتُ مقالة معتبرًا أنّ هذه المعرفة عبارة عن حالات، فالمعلّم بعد تعليم فترة طويلة بناءً على الخبرة، وليس بناءً على ما درس في الجامعات، يكوّن معرفة، وهذه المعرفة تصبح حالة، وحين أدخل على الصفّ الثامن لتدريس التمثيل الضوئيّ الذي درّسته لسنوات، أكون أعرف كيف أعلّم هذا الموضوع. وطبعًا أتحدّث عن المعلّم الذي يفيد من الخبرة، والذي يراكم الخبرة، ولا يكرّرها فحسب.
وقد اعتبرتُ أنّ هنالك سبعة جوانب لهذه المعرفة، وربطت هذا بالتخطيط، فمعظم ما نعلّمه في الجامعات مرتبط بالتخطيط حسب نموذج "تايلر"، أي وضع أهداف وطرق للوصول إليها

وفحص مدى تحقّقها، في مسار خطّيّ. أمّا ما أقترحه فهو نموذج غير خطّيّ للتخطيط يتمّ فيه الاهتمام بجوانب سبعة للمعرفة التدريسيّة المرتبطة بالمحتوى وللتفاعل بين هذه الجوانب. لتوضيح ذلك، فلنعد إلى المثال السابق، أنا أفكّر بتعليم التمثيل الضوئيّ، ما هي أهدافي؟ يمكن وضع هدف طويل المدى متعلّق بالوعي البيئيّ ودور التلوّث في القضاء على نباتات بحريّة (البلانكتون)، قد يتطلّب ذلك أن أشرح تفاصيل غير موجودة في المحتوى، فأضطرّ إلى التعديل عليه. بالتدقيق في المسار أجد أنّني بدأتُ من المحتوى ثمّ عدّلتُ عليه في ضوء الهدف، ثمّ أفكّر كمعلّم، هل يعي الطلّاب كلّ هذا؟ هنا أفكّر في خصائص الطلّاب، وأغيّر في التخطيط بناءً على هذا الجانب. وهكذا آخذ سبعة جوانب في الاعتبار.

لا يتلاءم ذلك مع دفاتر التخطيط الموضوعة من طرف الوزارات، ولا يتلاءم مع كيف نطلب من المعلّم أن يخطّط، وهنا أرى الدور الكبير لهذا المفهوم في تحسين نوعيّة التعليم واحترام معرفة المعلّمين، ولكن مع التأكيد مرّة أخرى على أنّ هذه المعرفة ليست كلّ شيء، فهي لا تتناول الجانب العاطفيّ والجانب الأخلاقيّ في معرفة المعلّمين وممارساتهم.

كيف ترى مركزيّة النظام التعليميّ الرسميّ في معظم البلدان العربيّة؟ وكيف يؤثّر برأيك سلبًا وإيجابًا في التعليم المدرسيّ؟

هناك إيجابيّات وسلبيّات. من الإيجابيّات المساعدة في تطوير هويّة واحدة مشتركة بين الناس، وقد يكون ذلك، في بلد مثل لبنان، مهمّ جدًّا، بدل أن تعلّم كلّ طائفة منهجًا مختلفًا. وثمّة تنويعات عربيّة تتّصل بذلك، عشائريّة ومناطقيّة في دول أخرى. لذلك، قد يلعب التعليم ومركزته دورًا كبيرًا في تطوير الهويّة الوطنيّة الجامعة.

أمّا السلبيّ فقد لا يكمن في المركزيّة، بل في المركزيّة المفرطة، أي أن نحدّد كلّ شيء للمعلّم بتفصيل مفرط، ونلزمه باتباعه دون أيّ دور لرؤيته وقراره، هنا نسلب من المعلّم مهنته، ونحرمه من استخدام فكره، ونحوّله إلى تقنيّ دون إبداع، فلا يتمكّن من التعامل مع الفروق الفرديّة أو خصائص الطلّاب أو احتياجات المنطقة والمجتمع.

المركزيّة المفرطة تعدم حريّة الاختيار لدى المعلّم والطالب، ونظريّات الدافعيّة تؤكّد بوضوح الحاجة إلى الاستقلال حتّى تتطوّر الدافعيّة. لا أعرف ما الوصفة الأنسب، والمقدار الأدقّ أو التوازن بين المركزيّة ونقيضها، ولكن لا بدّ من حلّ وسط، يحترم المعلّم ويترك له متّسعًا من الحرّيّة.

ملف العدد القادم لمجلة منهجيّات عن التقويم ودوره في عمليّة التعلّم، نودّ أن نسمع منك رأيك بشروط قبول الطلّاب في الجامعات العربيّة واعتمادها أساسًا على نتائج الثانويّة العامّة؟ وكيف للجامعات أن تطوّر هذه الشروط لتأخذ بعين الاعتبار المهارات التي يحتاجها الطالب للدراسة الجامعيّة؟

التوجيهيّ أو الثانويّة العامّة مؤشّر جيّد نسبيًّا، وبناءً على دراسة أجريتها في جامعة بيرزيت، فإنّ معامل الارتباط بين علامة التوجيهيّ والمعدّل التراكميّ في الجامعة حوالي 6 بالمئة، أي أنّ حوالي 36 بالمئة من التباين في علامات الطلّاب في الجامعة يمكن تفسيره في التباين في علامات التوجيهيّ. ولكن 64 بالمئة لا زال مجهول الأسباب. التوجيهيّ يتنبّأ تقريبًا بثلث التنوّع، أمّا البقيّة فلا يفسّرها. وبالتالي، من غير العادل أبدًا استخدام التوجيهيّ فقط.

ولكن، ما البديل؟ في بعض الأحيان يقال إنّ من يريد دراسة تخصّص معيّن في الجامعة عليه الاهتمام بمواد التخصّص في التوجيهيّ أو ما يكافئه، لا بالمواد كلّها. وهناك دول طوّرت النظام من أجل أن يدرس الطالب في المدرسة مواد محدّدة تؤهّل للتخصّص الجامعيّ فقط، وثمّة دول لديها اختبارات أخرى مثل الاختبار الكتابيّ المقاليّ، وهذا يقيس استعداده بشكل عام ولا سيّما في اللغة، وبالتالي تتوفّر عدّة مؤشّرات أو أدوات قياس، واستخدام عدّة مؤشّرات أفضل من استخدام مؤشّر واحد.

قد يكون الحلّ في استخدام أكثر من مؤشّر، ويمكن تطوير مؤشّرات كثيرة، ويمكن أيضًا فتح المجال أمام الطلّاب كي يجرّبوا التخصّصات في السنة الأولى من دراستهم الجامعيّة، لتسهيل الانتقال من تخصّص إلى آخر في الجامعات.

يكثر الحديث عمّا غيرتْهُ جائحة كورونا أو كوفيد 19 في العالم وعمّا يمكن أن تغيّره في المستقبل، بخصوص مستقبل التعليم في العالم العربيّ بعد الجائحة: هل ترى أنّنا بصدد الاستفادة من التجربة لتطوير التعليم؟

أنا، نسبيًّا، غير متفائل، وهذا أقرب إلى الحدس، لأنّني أعتقد أنّ العودة إلى التعليم الوجاهيّ قد تعيدنا إلى العادات القديمة. استفدنا من التجربة، والكثير من المعلّمات والمعلّمين استفادوا: برمجيّات جديدة وأساليب مختلفة وعالم افتراضيّ يُمكِّن من عمل تجارب عديدة، ومصادر هائلة ومفتوحة على الانترنت. ولكن السؤال إن كانوا سيواصلون استخدامها. وكذلك استفاد الطلّاب، إذ صاروا أكثر اعتمادًا على أنفسهم، وأقرب إلى تطوير قدراتهم على التعلّم الذاتيّ.

إذا أتيحت لك الفرصة والإمكانيّات غير المحدودة لتغيير أو تطوير مجال واحد في النظام التعليميّ في فلسطين، ما المجال الذي ستختاره؟

أنا مؤمن بأنّ التعليم نظام متكامل، وتغيير مجال واحد لا يكفي، لا بدّ من العناية بعوامل عدّة بشكل شموليّ، يخطر لي الاهتمام بنوعيّة المعلّمين والمنهاج والتقييم في آن واحد. ولكن إن كان عليّ الاختيار أختار الاهتمام بنوعيّة المعلّمين مع أنّه أصعب الخيارات وأكثرها تكلفة. معلّم جيّد يمكنه تحسين منهاج سيّء، ومنهاج ممتاز لا يمكن أن يسفر عن شيء مع معلّم سيّء. تأهيل معلّمين جيّدين صعب جدًّا، فهو يحتاج إلى تحسين نظرة الناس إلى مهنة التعليم، وهذا يتطلّب الكثير من العمل، منه تحسين المستوى المعيشيّ وزيادة معدّلات القبول لهذه المهنة.

ربّما من الأسهل العمل على التقييم، تغيير التوجيهيّ وامتحانات القبول للجامعات، لأنّه الحصان الذي يجرّ العربة، فإذا ركّزت هذه الامتحانات على مهارات ذهنيّة عليا يعلّمها المعلّمون من أجل أن ينجح طلّابهم في الامتحانات. وهنا أسأل: لماذا يجب أن تكون وزارة التعليم هي المسؤولة عن نتائج التوجيهيّ؟ لدينا تضارب مصالح هنا، لأنّ الوزارة هي من يقيّم الطلّاب الذين هم نتاج مدارسها. لذلك، من المهمّ أن يكون التوجيهيّ أو التقييم منوطًا بجهة مستقلّة، وحتّى المناهج يخطر لي إمكانيّة أن تعمل عليها شركات خاصّة أو أفراد يلتزمون بمعايير محدّدة لنتاجات التعلّم المقصودة، فيتوفّر تنوّع في الكتب المدرسيّة والمصادر التعليميّة بدلًا من كتاب حكوميّ واحد.

دورات منهجيّات التدريبيّة في كتابة المقال المهنيّ





لمزيد من التفاصيل:

www.manhajiyat.com